

LUDWIK KRZYWICKI.

Ludwikowi Krzywickiemu

w roku jubileuszowym Jego pracy niniejszy zeszyt ofiarowuje

Redakcja „Nowych Torów".

1883—1908.

Poświęcając numer bieżący Ludwikowi Krzywickiemu, „Nowe Tory“ pragnęłyby się tylko przyczynić do uroczystej manifestacji, którą społeczeństwo polskie winno Szanownemu Jubilatowi.

Całe społeczeństwo w uroczystości tej udziału nie weźmie. Wyraźne oblicze społeczno-polityczne Krzywickiego, wspomnienia niedawno prowadzonej walki wyborczej przejmują wielu uczuciami oburzenia lub obawy, a partyjne zacietrzewienie odbiera zdolność objektywnej oceny doniosłej pracy tego człowieka.

Tymbardziej więc t. zw. postępowe żywioły poczuwają się do obowiązku złożenia hołdu Jubilatowi, jako jednemu z przywódców spółczesnej myśli postępowej polskiej, jako jednemu z filarów polskiej kultury duchowej.

L. Krzywicki to charakterystyczny wytwór warunków, w których żyje od 40 lat nasze społeczeństwo. Uczony i popularyzator, nauczyciel i podróżnik, literat i publicysta, polityk i dzia-

łacz społeczny—jednym słowem człowiek, którego potężny zasób energji w tylu, zda się, rozprasza kierunkach, w ilu wymagają tego niezaspokojone potrzeby społeczne. W którymkolwiek ze szczęśliwszych krajów Europy działalność podobnej jednostki byłaby bardziej skoncentrowaną i w obranym kierunku bardziej owocną; w naszych warunkach człowiek taki musiał nieraz swe zapędy ideowe zmieniać na drobną monetę życia codziennego, często całkiem nieużytecznie marnować swe siły, a zawsze żyć tym gorączkowym życiem, pozwalającym na wszystko, tylko nie na odpoczynek, który od czasu do czasu przychodził nieoczekiwanie... w celi więziennej.

Jakkolwiek Krzywicki zawsze był jednostką bardzo określoną pod względem swych zapatrywań społeczno-politycznych, a ostatniemi czasy brał czynny udział w walce wyborczej, godząc się na wystawienie swej kandydatury na posła, to jednak najmniejbyśmy podnosili jego działalność polityczną, widząc w nim przedewszystkim, jak powiedzieliśmy, jednego z twórców naszej spółczesnej kultury duchowej.

Jako uczonemu, poświęcamy Jemu niżej oddzielny artykuł. Tutaj tylko musimy podkreślić znamienny fakt, że człowiek ten potrafił być naprawdę uczonym w takich warunkach, w jakich większości ludzi odechciałoby się wszelkiej pracy naukowej. Badania nauko-

we w naszych czasach, kiedy nauka nie posuwa się, lecz pędzi naprzód, wymagają pewnego komfortu, spokoju i skupienia. Trzeba mieć możność wydostania i opanowania literatury przedmiotu, trzeba mieć czas na przemyślenie, wreszcie na stworzenie czegoś nowego w danej dziedzinie. Niepodobieństwem jest wykonywanie takich czynności na kolanie, gdyż w tym razie okażą się wkrótce w tej t. zw. naukowej działalności dziury, przez które będzie przeświecała blaga. Rozejrzyjmy się, a dokoła zobaczymy takich właśnie pseudo-uczonych, którzy tylko w naszym nieszczęśliwym kraju mogą za pomocą kurjerów i gońców mydlić oczy masom. I nieraz ci pseudouczeni rozpoczynali od najlepszych chęci i gdzieindziej wyrobiliby się na ludzi nauki, u nas jednak... standecieli. Krzywicki należy do tej nielicznej garstki, która naprawdę dźwiga chylący się wciąż przed Europą sztandar nauki; to nie kurjerkowy uczony, rozprawiający głośno tylko dopóty, dopóki nie poczuje koło siebie specjalisty, przed którym woli zamilczeć. Krzywicki to uczony, który w każdym uniwersytecie może objąć katedrę i którego prace naukowe są naprawdę tej miary, że przekładów na obce języki nie tylko się nie boją, lecz się ich domagają.

Jako nauczyciel, Krzywicki zyskał największą popularność i tą dziedziną swej pracy ogarnął najszersze warstwy społeczeństwa. Nie mó-

wimy tu o nim, jako o jednym z modnych nauczycieli, których przyjeżdżają posłuchać przez parę miesięcy przed zamążpójściem panny z prowincji. Takie słuchaczki miał on niewątpliwie, ale zginęły one w olbrzymich zastępach uczniów, którzy się dziś nie tyle pysznią tym, że kiedyś słuchali Krzywickiego, ile z wdzięcznością myślą o swym ukochanym profesorze, który był pierwszym, a często jedynym kierownikiem ich rozwoju duchowego. Krzywicki to typ nauczyciela, który potrafi ogarnąć swym wpływem całą istotę ucznia, nawet przy wykładzie specjalnego działu antropologji lub etnografji; to typ nauczyciela, który umie ucznia rozpalić do nauki, pokazać mu, że na wykładach studja się nie kończą, lecz zaczynają; którego wpływ polega nie na podporządkowaniu młodzieńczego ducha swojemu, lecz na wytworzeniu w nim samodzielności. Gorący zwolennik samokształcenia, czego dał dowody, jako jeden z najczynniejszych współpracowników, „Poradnika dla samouków," Krzywicki i w swej działalności nauczycielskiej pozostaje czynnie wierny tej sympatji.

Wpływ Krzywickiego, jako nauczyciela, sięga znacznie dalej tych kół, które miały szczęśliwą sposobność stykać się z nim bezpośrednio. Naturalnie doliczyć tu należy czytelników jego rozpraw i książek, w których nigdy nie przestaje być nauczycielem. Ale niedość tego:

jeżeli zasięgniemy informacji u młodszego pokolenia naszej inteligiencji, które przed kilkunastu laty i później kształciło się w zakładach średnich i wyższych w Królestwie lub na kresach, okaże się, że we wszystkich niemal kółkach samokształcenia młodzieży polskiej, o ile wykraczano w nich po za studja historji i literatury polskiej, posiłkowano się albo oryginalnym, albo przerobionym programem „ewolucyjnym“ Krzywickiego. Szkicując ten program, autor nie przewidywał zapewne, że na nim kształcić się będą szeregi pokoleń.

A wykłady popularne i udział w radzie naukowej „Uniwersytetu dla Wszystkich?“ Oczywiście zaokrągla to obfitą a niestrudzoną działalność nauczycielską Jubilata, która niewątpliwie dla ogółu słuchaczy jest daleko pożyteczniejszą, niż dla Niego samego.

W całej tej działalności pedagogicznej Krzywickiego to jeszcze podkreślić musimy, o co już potrąciliśmy wyżej, a mianowicie, że nigdy nie jest on wązkim specjalistą, lecz zawsze otwiera przed swym audytorjum szerokie horyzonty, oświetlając je promieniami myśli postępowej. Bardzo ważną tu jest okoliczność, że i jego własne poglądy społeczno-polityczne nie sprowadzają się do jakiejś wązkiej formułki, którąby usiłował wtłoczyć w otwierające się przed nim mózgi i serca tak, jakby to niejeden na jego miejscu uczynił. Idea postępowości wy-

klucza wszelką katechizmowość i bałwochwalczość, idzie zaś w parze z wolną krytyką wszystkiego, co nas otacza. Nie korząc się sam przed żadnemi fetyszami, Krzywicki potrafi i swym uczniom wszczepić przedewszystkim poczucie konieczności bezstronnego, niezależnego od kastowych lub partyjnych ram sądu w każdej sprawie. Myśli Krzywickiego są wolne od doktrynerstwa, w które tak łatwo wpadają działacze społeczno-polityczni; stanowi to wybitną, a godną szczególnego zaznaczenia cechę, którą z tym większym naciskiem podkreślamy, że sami przedewszystkim bezwzględnej wolności myśli hołdujemy.

Zwracając się wreszcie do działalności publicystycznej Krzywickiego, i tutaj na każdym kroku poznajemy w nim nauczyciela. I na tym polu, zabierając głos w najróżnorodniejszych sprawach, Krzywicki przedewszystkim uczy, krytykując i wskazując drogi ku ukochanym przez siebie ideałom. Pedagog zwycięża w nim zawsze polityka.

Będąc jeszcze w sile wieku, a mając za sobą tyle lat pracy, tyle doświadczenia i przygotowania, Krzywicki może jeszcze w przyszłości zdziałać bezporównania więcej, niż to, co dotychczas uczynił. Niezbędnym tu jest jednak pewien warunek.

Podnosząc olbrzymie dotychczasowe Jego zasługi i składając Mu z całego serca życzenia

długiego a możliwie szczęśliwego żywota, z jedną prośbą do Niego się zwracamy, by zarówno w swoim jak społeczeństwa całego interesie... więcej siebie cenił i oszczędzał.

Przypominając ostatnie gorączkowe czasy, z wdzięcznością a zarazem z bólem serca widzimy przed sobą na każdym niemal kroku sylwetkę Krzywickiego. Dziś występuję on w Filharmonji na wiecu, jutro w tej samej Filharmonji wygłasza odczyt, pojutrze otwiera mową inauguracyjną pierwsze posiedzenie któregoś tam z rzędu nowego towarzystwa; w tym samym czasie pomiędzy jedną lekcją a drugą gorączkowo studjuje jakieś materjały i pisze to, co już oddawna pragnął w świat puścić, a z czym się z konieczności spóźnił dla tej prostej przyczyny, że doba ma tylko 24 godziny...

Szanowny Jubilacie, czyniąc tak wiele, niepotrzebnie się nieraz rozpraszasz. Szkoda Twej wiedzy i sił na tyle drobnych spraw, któremi z dobroci serca Twego tak chętnie się zaprzątasz. Pamiętaj, że takich ludzi, jak Ty, mamy bardzo niewiele, i że marnując swą energję tam, gdzie wystarczyliby pracownicy mniej wykwalifikowani, dajesz wprawdzie dowód wielkiego poświęcenia i bohaterstwa, lecz zarazem wyrządzasz krzywdę temu samemu społeczeństwu, które tak kochasz i któremu tak służyć pragniesz. Obyś tej naszej gorącej prośby

wysłuchał i nie dał się w przyszłości, tak jak dotychczas, wyzyskiwać!

Redakcja.

Ludwik Krzywicki urodził się w roku 1859 w Płocku; tam też ukończył gimnazjum w roku 1878, poczym wstąpił na uniwersytet w Warszawie, gdzie ukończył naprzód wydział matematyczny, a później zapisał się na medycynę. W roku 1883 za udział w zamieszkach studenckich, wymierzonych przeciw ówczesnemu kuratorowi okręgu naukowego warszawskiego, Apuchtinowi, został wydalony z uniwersytetu na lat 3 i poddany specjalnemu śledztwu. Wyjechał wówczas do Krakowa, a następnie do uniwersytetów zagranicznych w Lipsku, Zurychu i Paryżu — oddaje się tam pracy naukowej, która odtąd stała się jego specjalnością, mianowicie antropologji i naukom społecznym. Wracając do kraju, zatrzymał się we Lwowie, gdzie otrzymał stopień doktora filozofji, później czas jakiś mieszkał w rodzinnym swym Płocku, a od r. 1889 w Warszawie, gdzie rozwinął różnostronną działalność, o której mówimy w osobnych artykułach. Zasilał pracami swemi wszystkie niemal pisma postępowe, jak: Przegląd tygodniowy, Prawda, Głos za redakcji J. Potockiego, był w r. 1890 współredaktorem Tygodnika powszechnego, prześladowanego przez cenzurę i zamkniętego na numerze 13-ym, pracował przez lat kilka (1892—1899) w Gazecie Polskiej, a wreszcie był współzałożycielem i współredaktorem Ogniwa aż do jego zamknięcia w r. 1905, obecnie jest redaktorem Wielkiej Encyklopedji powszechnej Ilustrowanej, nie licząc już artykułów w różnych sprawach, pomie-

szczanych w innych pismach. Tataj z wdzięcznością podnieść musimy, że i nasza prasa pedagogiczna nigdy nie była obojętna dzisiejszemu Jubilatowi. Przegląd Pedagogiczny za redakcji J. Wł. Dawida miał szczęście mieć go w gronie swych współpracowników i otrzymał od niego dwie prace większego znaczenia. W r. 1892 Ludwik Krzywicki, bawiący wówczas w Ameryce, przesyłał Przeglądowi korespondencje z wystawy wszechświatowej w Chicago, zaznajamiając naszych wychowawców i nauczycieli ze szkolnictwem amerykańskim. W lat parę później, gdy autor tych cennych artykułów wrócił do Warszawy, a śród licznych materjałów, przywiezionych z tej podróży naukowej, wniósł do Warszawy nietylko dokumenty lecz i zapał dla idei powszechnych wykładów uniwersyteckich (University extension) i innych urządzeń, ułatwiających samokształcenie, urządzeń, o jakich naówczas nawet nam marzyć nie było wolno; należał on do grona ludzi, którzy w redakcji Przeglądu Pedagogicznego omawiali plan *Kursu samokształcenia*, t. j. szeregu wykładów, które wychodziły później jako dodatek przy tym piśmie, a w urzeczywistnieniu myśli, której był jednym z najgorętszych rzeczników opracował popularny kurs antropologji, wydany później (1897) w osobnej broszurze. Zmiana redakcji Przeglądu Pedagogicznego i inne okoliczności nie dozwoliły wykonać w całości powziętego planu, wielu ludzi odstąpiło od niego, ale nasz jubilat myśli swej nie zaniechał. A myśl ta nie zamarła, inne tylko przybrała formy: po *Kursie samokształcenia* przyszedł *Poradnik dla samouków*, gdzie Krzywicki umieścił zarówno kilka artykułów treści ogólnej, jak i wskazówki metodyczne i bibljograficzne w zakresie antropologji. Taż sama idea przyświecała mu i w Uniwersytecie dla wszystkich,

któremu służył od chwili otwarcia; jestto idea najbardziej pedagogiczna—szerzenia światła i prawdy, a przez to prowadzenia ludzkości na nowe, lepsze tory. W idei tej pismo nasze wiąże się ściśle z Jubilatem, a składając Mu hołd jako uczonemu, czci w Nim zarazem przewodnika i towarzysza wspólnej pracy.

Ludwik Krzywicki

jako antropolog.

Dzieje antropologji w Polsce to karta bardzo smutna, przedstawia bowiem ona wysiłki jednostek, nie popierane prawie zupełnie przez ogół.

Warunki polityczne naszego kraju uniemożliwiają rozwój tej dziedziny nauk w takim stopniu jak to ma miejsce w krajach, posiadających liczne kolonje i ludność różnorodną.

Z tego powodu antropolog polski albo ograniczyć się musi do obszaru niewielkiego, albo też pracuje przeważnie dla obcych, gdy prowadzi badania w krajach odległych.

Naprzykład Dr. J. Talko-Hryncewicz długie lata pracował w Troickosawsku na Syberji, prof. B. Dybowski badał ludność tubylczą Kamczatki, J. Chudziński i prof. Zaborowski zdobyli sławę, pracując nad antropologją we Francji.

Los pracowników naukowych w kraju naszym jest wogóle nie do pozazdroszczenia, a szczególniej dotyczy to antropologów, gdyż w pracy naukowej iść muszą li tylko o własnych siłach, za własne ciężko zarobione grosze prowadzą kosztowne badania naukowe, których potrzeba jest nierozumiana zupełnie przez społeczeństwo.

Takie warunki zmuszają antropologa polskiego

do kroczenia przebojem, do wywalczania możności i prawa istnienia.

Wskazać tu mogę, jako przykład, potwierdzający słowa moje—na życie i działalność naukową ś. p. prof. J. Kopernickiego. Znakomity ten uczony, jak wiadomo, zmarł na stanowisku profesora zaledwie nadzwyczajnego na Wszechnicy Jagiellońskiej—wycieńczony pracą nadmierną i marnemi warunkami materjalnemi. Przed śmiercią pragnął swemu ewentualnemu następcy zostawić lepszą puściznę i ofiarował swój bogaty księgozbiór i zbiory Wszechnicy Jagiellońskiej z warunkiem utworzenia Instytutu antropologicznego i stałej katedry antropologji. Nadzieje Kopernickiego wszakże spełzły na niczem i zbiory Jego oddane zostały na pastwę rdzy i butwienia w opieczętowanych pakach.

I oto pomimo tak trudnych warunków rozwoju nie zrywa się nić badań antropologicznych w kraju naszym, gdyż obok Talko-Hryncewicza, Olechnowicza, Dudrewicza i innych staje do pracy Ludwik Krzywicki. Jego umysł, obejmujący szerokie horyzonty, nie ograniczył się do etnografji, swej specjalności, lecz sięgnął i do innych dziedzin pokrewnych, a przedewszystkim do antropologji, która stanowiła podstawę dla Jego badań etnograficznych.

Pomimo warunków niezmiernie nie sprzyjających dla pracy naukowej, pomimo licznych cierni, których życie nie zaoszczędziło Krzywickiemu, pracował on i pracuje wytrwale z wielkim dla nas pożytkiem.

Owoce tej pracy są liczne i ukazały się bądź jako oddzielne książki np. „Ludy“ (zarys antropologji etnicznej), „Kurs systematyczny antropologji“ Rasy fizyczne i psychiczne), „Żmudź starożytna“; bądź też jako szkice i artykuły w rozmaitych czasopismach i wydawnictwach. Ważniejsze z nich są: „Kurpie“, drukowane w Bibljotece Warszawskiej, „Rola zwierząt

w pojęciach nmysłowości pierwotnej“, „Wilkołactwo i ludożerstwo“ drukowane w Wiśle, wreszcie w Poradniku dla samouków: „Nauki antropologiczne“, „Rozwój antropologiczny“, „Rozwój kultury“, „Wiedza ludów pierwotnych“ i „Historja antropologji.“ Z prac, rozpoczętych i ogłoszonych częściowo, wymienić należy „Typy zawodowe“ drukowane w Polskim Przeglądzie Przemysłu i Handlu, następnie rozdziały niektóre z pracy „Filozofja ludów pierwotnych“ ogłoszone we Wszechświecie i w Bibljotece Warszawskiej, oraz rozdziały z pracy „Pragromada ludzka“ ogłoszone również w Bibljotece Warszawskiej. Wszystkie te prace świadczą o umyśle głębokim, lotnym i olbrzymiej erudycji autora. A jeśli niektóre z nich wykazują pewne usterki, to zaznaczyć należy, że nie jest od nich wolne żadne dzieło rąk i umysłu ludzkiego, nie są od nich wolne dzieła znakomitości wszechświatowych — ludzi, mających pod każdym względem ułatwioną pracę naukową, nie potrzebujących iść przebojem przez życie i krwawicę znojnie dobytą składać na wzniosłym ołtarzu dążeń „ad astra.“

Za niemniej doniosłą zasługę zdaniem moim poczytywać należy Ludwikowi Krzywickiemu Jego działalność pedagogiczno-popularyzatorską. Interesujące Jego wykłady, pełno zapału, w przeciągu szeregu lat przynęcały i przynęcają licznych słuchaczy z najrozmaitszych warstw; niestrudzony dąży on w rozmaite strony naszego kraju, by wygłaszać odczyty, wkłada w nie wielki swój zapał do wiedzy i pociąga za sobą słuchaczy głębią myśli, oryginalnością poglądów i przejęciem się treścią przedmiotu.

Młodsza też gieneracja antropologów polskich zawdzięcza Krzywickiemu zainteresowanie się przedmiotem, zawdzięcza Mu pobudkę do pracy.

Cześć Mu za to i chwała!

K. Stołyhwo.

Ludwik Krzywicki

jako pedagog.

Nietylko ci, co słuchają Jego wykładów, wszyscy, całe pokolenie nasze, uczniami jego jesteśmy. Działalność pedagogiczna Krzywickiego, różnostronna i ruchliwa, jest twórczą i zapładniającą, jak żadna inna w chwilach ostatnich.

Krzywicki—to część prądu, który rwie ku postępowi. Przez niego, dzięki niemu wiele myśli i poglądów rozległo się u nas echem szerokim. Wiele naszych wartości poczuło swą siłę.

Jest on wielkim rzecznikiem potęgi wiedzy i prawa do wiedzy, niezmordowanym tego prawa bojownikiem.

Jako działacz społeczny, rozumie i dobitnie wykazuje, że dążenie do wiedzy jest „wyrazem rozległego procesu uobywatelniania się tłumów,“ które dążą do „pozyskania dla wyzwalającej się godności i indywidualności ludzkiej podstawy teoretycznej.“ Nietylko tłumaczy siłę i żywotność nowego prądu, nietylko wyjaśnia drogi, któremi kroczy demokratyzacja wiedzy, lecz zarazem w jej świetle poddaje krytyce dzisiejsze systemy wykształcenia. Zarysowuje pierwszy u nas wyraziście i dobitnie tło społeczne wychowania, pokazuje jego związek i zależność od stosunków poli-

tycznych i społecznych, linje rozwojowe pedagogiki społecznej.

W czasach, gdy szkoły specjalne stawiane są społeczeństwu jako ideał, Krzywicki występuje przeciwko specjalizacji nadmiernej. Kształcona w jednym kierunku jednostka „traci z oczu wszystko, co bezpośrednio wiąże się z jej zajęciami i widnokręgiem, a wraz z tym i poczucie całości społecznej i jej potrzeb.“ Całość—nietylko społeczna—lecz całość życia, wszystkich jego objawów i dążeń, powinna się stać jasną dla każdego człowieka, cząsteczki tej całości. Krzywicki propaguje wykształcenie ogólne, dążące do wyrabiania poglądu na świat „zarówno martwy jak i organiczny, materjalny i moralny;“ wyjaśniające stanowisko człowieka w świecie, stosunek jaźni naszej do zjawisk zewnętrznych. Głosząc demokratyzację wiedzy, jako zjawisko potężne dni naszych, wskazując jej rolę twórczą dla przyszłości, Krzywicki oddaje się cały jej potrzebom.

Ma on wszelką możność ubiegania się o zaszczyty i tytuły naukowe. Przyłożył ważne cegiełki do budowy gmachu wiedzy, w działalności jego przebija tęsknota do źródłowego badania, do powolnego, skupionego w sobie tworzenia dzieł, któreby po wiekach świadczyły o pracy podjętej—mimo to stanął do zmudnego trudu, w którym rozpraszać się trzeba na cząsteczki, jest przedewszystkim—popularyzatorem. W jego ujmowaniu przybiera popularyzacja swe znaczenie właściwe i godność pedagogiczną: jest twórczą i samodzielną nawet w podawaniu wyników obcych badań.

Wszechstronnie wykształcony i obeznany zarówno z życiem Zachodu, jak i ze zdobyczami nauki w wielu jej dziedzinach, Krzywicki ma oczy zwrócone na ziemię swoją, duszę przepojoną jej potrzebami. Wszystko, co podaje czytelnikom, staje się u niego

własnym, związanym nietylko z interesem naukowym, lecz i doniosłym życiowo.

Krzywicki nigdy nie nagina nauki do celów ubocznych — lecz i nie odrywa jej od zagadnień życia, od działania. W swych szkicach popularnych wskazuje wzajemną współzależność i związek nierozerwalny wszystkich stron życia, siłę jego twórczą i „orli lot ducha ludzkiego, co nigdy nie staje.“ Nie zadawala się wyjaśnieniem objawów, opisywaniem form—prowadzi ku wielkim zagadkom bytu, pokazuje przyczyny i źródła, uwidocznia znaczenie nauki dla życia, potęgę wiedzy. Każdy jego odczyt i artykuł, wykład i wskazówka — otwierają szerokie horyzonty, dopomagają do spojrzenia na świat, do wyrobienia w sobie „świadomości szerszej.“ W artykule o „systemach wykształcenia i o wykształceniu ogólnym“ próbuje zestawić zagadnienia, na które samouk powinien szukać odpowiedzi. Światopogląd przyrodniczy splata się u niego ze społecznym: człowiek jest ogniwem, występuje jako ogniwo rozwoju organicznego, obszary globu ziemskiego jako punkt wyjścia dla dziejów, życie duchowe, jako jeden z objawów życia wogóle. Chęć rozświetlania spraw zasadniczych, budowania od podstaw, zdecydować musiała o wyborze przedmiotów, którym się Krzywicki poświęcił, poznawszy wprzód różne dziedziny naukowe.

Rozwój antropologiczny człowieka, kultura i wiedza pierwotna, rozwój kultury, zagadnienia ekonomiczne dni naszych są tematami licznych książek, artykułów, odczytów i wykładów Krzywickiego. Jeden z niewielu — a największy u nas z pracowników na tym polu nauki—sam wyłącznie uprzystępnia jej wyniki i znaczenie ogółowi.

Gdybyśmy chcieli określić, co jest najistotniejszym w popularyzacji Krzywickiego, co taki urok

i siłę nadaje słowom jego cichym, rozważnym, nie znającym frazesu—lepszego ujęcia znaleźćby nie można nad to, które sam do syna zwraca, mówiąc w przyczynkach do ekonomji politycznej: „nic nie znajdziesz, jeśli nie jąłeś się studjów sercem kierowany.“ Ten społecznik, w szerokich rzutach malujący dzieje ludzkości, chłodno rozpatrujący rozwój pojęć moralnych, ten antropolog, badający ludy odległe, nosi w sobie żar ukryty, co z słowami jego głęboko w serca zapada. Budzi nowe pojmowania, zarazem uzbraja spokojem i wiarą w rozwój, w doskonalenie form życia. Stąd jego znaczenie jako wychowawcy, który popularyzację nauki na nowe u nas pchnął tory i przyczynił się do wytworzenia ideału wolnego, świadomego człowieka. Nietylko naukowej pracy Krzywickiego przyświeca ten ideał. Wprost, wyraziście i silnie przedstawia go w wezwaniach, wskazujących „sic itur ad virtutem,“ gdzie nie z tłumem, lecz z jednostką mówi:

— „Ty przyszłość zwiastujesz —odzywa się do chłopięcia—więc pracuj, abyś stworzył rzecz jeszcze potężniejszą, niż dotychczas stworzono. Spadkobierca pokoleń wielu, bądź swój własny, z własnym imieniem i odpowiedzialnością, dumny bojowniku sprawy, którą ukochasz, znaj nad sobą jedną tylko potęgę — własne sumienie i jedyną panią—własną godność.

„Dłużnikiem jesteś ludu pracującego.“

„Nie będziesz więc żądał od ludu wdzięczności, iż z nim jesteś, a sprawy jego broniąc, wyrzec się musiałeś zaszczytów i dostatków.“

Tak przemawia ten, co się nie ubiegał o zaszczyty i dostatki, całe życie poświęcając pracy dla ogółu.

W wirze codziennych zajęć nie ma czasu na powtórne wydanie „Ludów“, które u nas w dziedzinie

antropologji stanowią epokę. Każdej chwili oddany pracy, której umiejętność posiada w najwyższym stopniu, spotyka się wszędzie, gdzie udział jego jest konieczny i pożądany, gdzie dać coś z siebie musi. Sam ludzi wkoło siebie widocznie nie zgrupował, lecz wiele prac zbiorowych z wpływu jego powstało. Spostrzeżenia swe i doświadczenia, pojmowania i ideały hojną rozsiewa dłonią wokoło.

I w dwudziestopięciolecie swej pracy z dumą szlachetną rozejrzeć się może.

Popularyzacja ze stanowiska czystej nauki jest trudem „jednej godziny,“ charakteryzuje i zestawia to, co jutro ulec może i—musi zmianie.

Ale ta służba jednej godziny zbliża się swym znaczeniem i wpływem do służby „jedynej godziny.“ Nie gromadzi zbiorów do muzeów uświęconych, tworzy natomiast nowe wartości, budzi uśpione siły.

Jest podobną pracy siewacza, rzucającego w glebę ziarna, które wyrósszy w roślinę, dostarczają ziemi soków ożywczych, by później ze zboża plon mógł być obfitym. Ziarna, przez Krzywickiego rzucane, przed oczyma jego bujnie się rozrastają.

Przyszłość, w której imię walczy, dla której pracuje, trudy jego oceni w pełni. Dziś w licznych duszach uczniów i słuchaczów—pierwszy z naszych uczonych ma wśród nich obok młodzieży tłumy robotników — wraz z pojmowaniem życia budzi dla siebie wdzięczność głęboką, tym szczerszą i powszechniejszą, że jej nie szuka.

My, nauczyciele i popularyzatorzy, cześć mu winniśmy za wskazywanie dróg pracy i sposobów, jakiemi się po nich kroczy.

H. Orsza.

Ludwik Krzywicki, jako ekonomista.

Krzywicki, jako ekonomista, jest wyobrazicielem całej epoki w naszym rozwoju społeczno-gospodarczym. Kapitalizm, stawiający u nas pierwsze kroki w okresie rozwojowym z przed r. 1870, pomiędzy 1870 a 1880 r. poczyna się rozwijać szybciej, a po 1880 r. wysuwa się coraz bardziej na czoło w ewolucji gospodarczej kraju. Proces ten uwidocznia się z jednej strony w szybkim wzroście wielkiego przemysłu fabrycznego i górniczego, z drugiej—w szeregu zmian w stosunkach rolnych. Pod wpływem tej ewolucji zmieniać się zaczyna fizjognomja kraju, jego życie, zajęcia ludności, liczebny stosunek poszczególnych jej warstw, rozmieszczenie jej na terytorjum krajowym. Kosztem zaludnienia wsi rozrastają się miasta, przemysł znaczne masy wieśniaków przyciąga do miast fabrycznych i handlowych, w mieście mnoży się w liczbę proletarjat fabryczny, urastając do setek tysięcy zatrudnionych jednostek, do miljona z górą żyjących z zarobków robotniczych osób; jednocześnie na wsi pod wpływem specjalnych czynników przerasta miljon osób proletarjat bezrolny, drugie tyle stanowi pół-proletarjat małorolny. Przed oczyma społeczeństwa, które, pociągane hasłami „pracy organicznej,“ w krzewieniu przemysłu widziało dla siebie drogę do

odrodzenia, wyrastać nagle zaczyna — i to w formie dość jaskrawej—kwestja stosunku pomiędzy kapitałem a pracą. Słaby rozwój wiedzy ekonomicznej w naszych warstwach oświeconych nie pozwolił na szybkie poznanie i analityczną ocenę zmienionych i zmieniających się stosunków, a domorośli ekonomiści poczęli uczyć społeczeństwo, iż zagadnienie, zwane na Zachodzie kwestją robotniczą, czy socjalną, rozwinąć się u nas nie może, bo nasz „grunt“ społeczno-gospodarczy zupełnie jest odrębny, bo u nas niema miejsca na rozwój kapitalizmu, bo i nasza przeszłość historyczna innemi, niż na Zachodzie, toczyła się tory, i teraźniejsze warunki są zgoła odmienne, swoiste. Te zaś objawy w życiu społecznym, które jawnie przeczyły takiemu poglądowi na dokonywającą się u nas ewolucję gospodarczą, odrazu nazwano objawami nienormalnemi, naleciałościami obcemi. Tymczasem liczba tych objawów mnożyła się coraz bardziej: upadek produkcji drobnej, koncentracja kapitałów z jednej strony, sił roboczych z drugiej, rozwój antagonizmów klasowych i t. p. występowały coraz wyraźniej. Powstaje, słowem, szereg zagadnień dla nas nowych, które domagają się właściwego oświetlenia i rozwiązania. Ale to, co u nas i dla nas było nowym, co się u nas rozwijać poczynało, gdzieindziej—na Zachodzie—stanowiło zjawisko już znane, zjawisko, którego genezę, rozwój i istotę umysł ludzki zdołał już ogarnąć, zbadać, zanalizować, ująć w ramy naukowej syntezy. Dowodem i intensywności rozwoju odpowiednich stosunków na Zachodzie, i gruntownego ich badania przez naukę jest potężny rozwój nauk społecznych zwłaszcza w Niemczech, w drugiej połowie XIX-go stulecia. Zbadanie zasadniczych, typowych zjawisk w rozwoju kapitalizmu, dokonane przez ekonomistów Zachodu, zwłaszcza zaś krytyka ekonomji

politycznej i analiza ustroju kapitalistycznego, podana przez Marksa i krytyczny kierunek w ekonomji, stanowiły obfite źródło zarówno dla metodologji badania w tych krajach, które kapitalizm poczynał obejmować pod swą władzę, jak i dla zrozumienia istoty i przebiegu dokonywującej się ewolucji. I oto w chwili, gdy w życiu ekonomicznym kraju zachodziły tak doniosłe zmiany i gdy publicystyka nasza zdziwionym okiem w pełni niewiedzy patrzała na „nowe wrota,“ przez które kraj wkraczał w zmienione formy bytu gospodarczego, zjawia się u nas pisarz, uzbrojony w zdobycze Zachodnio-Europejskiej nauki, ekonomicznie gruntownie wykształcony, który zgoła odmiennie od całej dotychczasowej publicystyki naszej poczyna oceniać zachodzące w życiu społecznym zmiany. Zaczyna uczyć, iż to, co się u nas staje, działo się już gdzieindziej, wykazuje stopniowo, że cały szereg nowych w naszym życiu zjawisk świadczy tylko o tym, iż u nas dokonywa się proces analogiczny do tego, co przeszły kraje o bardziej rozwiniętym kapitalizmie, a najważniejsza, zaczyna krok za krokiem zapoznawać społeczeństwo z tym, czym jest sam kapitalizm, jakie są jego cechy istotne, jakie rozwojowi jego towarzyszą zjawiska i analizie tych zjawisk poświęca wieloliczny szereg swych zawsze gruntownych, zawsze niemal wyczerpujących kwestję artykułów. Pisarzem tym, występującym na arenę publicystyczną i naukową w połowie 10-lecia 1880—1890 r. był Ludwik Krzywicki. Pisał on początkowo w „Przeglądzie Tygodniowym“ i w innych pismach, poczym na szereg lat obejmuje współpracownictwo w „Prawdzie“ Świętochowskiego w dziale ekonomji i socjologji. Tutaj numer po numerze przez lat kilkanaście znajdujemy artykuły Krzywickiego z wymienionych dziedzin. Tu wykłada on i komentuje teorję materjalizmu dziejowego, tu za-

poznaje czytelników z istotą i licznemi przejawami t. zw. kwestji społecznej, tu stacza walkę ze „złudzeniami demokratycznemi,“ wyobrażanemi przez obóz „Głosu“ (J. K. Potockiego i tow.), podaje najnowsze wyniki badań nauk społecznych, nie pomija w swej analizie żadnego z ważniejszych zjawisk ekonomicznych. Po przerwaniu współpracownictwa w „Prawdzie“ ciągnie dalej swą pracę w „Ogniwie,“ a oprócz tego różnemi czasy zasila swym piórem cały szereg innych czasopism. To, co czynił w druku na łamach pism, dopełniał K. słowem żywym, w licznych swych i tak przez słuchaczy cenionych wykładach. Do wydatniejszych studjów K. należą artykuły, traktujące o centralizacji handlu i przemysłu, o kartelach, o kooperacji, o sprawie agrarnej (artykuły w „Gazecie Rolniczej“). Krzywicki nie poprzestawał na ciągłym śledzeniu najnowszych postępów teorji ekonomji w bibljotekach zagranicznych, w których co jakiś czas po pracy w kraju spędzał miesiące „odpoczynku“, lecz badał życie ekonomiczne ciekawszych krajów na miejscu. Bardzo płodną była wycieczka K-go do Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, która pozwoliła mu poznać bliżej ten tak ciekawy i pulsujący potęgą nowego życia mechanizm wytwórczy i handlowy. Owocem tych studjów K. był szereg pouczających artykułów i książka: „Za Atlantykiem.“ W ostatnich latach zjawiły się dwa gruntowne dzieła Krzywickiego: „Kwestja rolna“ i „Stowarzyszenia spożywcze,“ a więc poświęcone dwóm kwestjom wielkiej doniosłości społeczno-gospodarczej. Wielką wagę posiada też praca Krzywickiego, włożona w „Poradnik dla Samouków,“ gdzie ze zwykłą sobie gruntownością i sumiennością naukową opracował on dział ogólny ekonomji politycznej (Część III) i dał rozprawę „Rozwój stosunków gospodarczych“ (Cz. V, zeszyt II).

Krzywicki, jako ekonomista, stanowi doskonałą syntezę objektywnego, spokojnego uczonego i obywatela, gorąco kochającego kraj i ludzi. Ze strony obrońców „złudzeń demokratycznych,“ ze strony tych, którzy w rozwoju naszym *nie chcieli* widzieć oczywistej analogji z rozwojem innych krajów kapitalistycznych, lecz bronili specjalnej „swoistości“ naszych stosunków, spotykał się Krzywicki z zarzutem doktrynerstwa. Lecz zarzut taki nie miał za sobą żadnej słuszności. Bo gdybyśmy doktrynerstwem zwali ścisłe trzymanie się gruntu nauki i pod jej kątem ocenianie wszystkich zjawisk życia, gdyby doktrynerstwem była stałość zasad i ich gorąca obrona wobec słabej argumentacji przeciwnika, Krzywicki byłby doktrynerem. Lecz, jeśli doktrynerstwem jest nieuwzględnianie zjawisk życiowych i trzymanie się pewnych „teorji“ czy hypotez wbrew oczywistej prawdzie życia, to Krzywicki nie miał i nie ma nic z doktrynera. Życie stało i stoi po *jego* stronie, raczej on kroczył wraz z życiem. Nie *winą* jego, lecz zasługą jest, iż analizując to życie, stanął jako publicysta, jako obywatel, po stronie tego czynnika, który uznał za najważniejszy, najdonioślejszy dla przyszłego rozwoju społeczeństwa, po stronie pracy; że starał się wykazać, iż nauka nie tylko nie uświęca niezmienności współczesnych form gospodarczych, lecz — naodwrót — daje prawo przypuszczać, iż dalszy proces ewolucji dziejowej prowadzić będzie ku tryumfowi sprawiedliwości społecznej. Nie jest doktrynerem Krzywicki, który wciąż kładzie nacisk na „względność teorji ekonomicznych.“ Nie jest doktrynerem Krzywicki, który nigdy w swych pracach nie wypowiadał z góry twierdzeń i nie udawadniał ich dobieraniem i naciąganiem faktów z życia. Weźmy dwie największe jego prace: o kwestji rolnej i kooperatywach. Pierwsza stanowi jedyną w tym rodzaju pracę

oryginalną, zaznajamiającą z dzisiejszym stanem i kierunkiem rozwoju rolnictwa kapitalistycznego. Krzywicki wypowiada tu szereg swych wniosków i uwag, lecz dopiero jako wynik poznania i rozbioru wielkiego materjału faktycznego, zgromadzonego na 400 stronicach dzieła. Praca o stowarzyszeniach spożywczych daje barwny i całkowity obraz ich urządzenia i rozwoju w szeregu krajów; jest to również jedyna w tym rodzaju u nas praca oryginalna, wartością i rozmiarami przewyższająca wszystko, co napisali razem wzięci oficjalni wyobraziciele naszego ruchu kooperatywnego. I oto w pracy tej Krzywicki, którego przedmiot badany zawsze pociąga, który uwydatnia wszystkie dobre strony kooperatyw, który z pewnym nawet entuzjazmem opisuje rozrost kooperatywy angielskiej, we wnioskach ostatecznych przestrzega doktrynerów kooperatyzmu przed przecenianiem społecznej doniosłości ruchu współdzielczego. „Nie zdoła on podważyć podstaw tegoczesnego ustroju społecznego — mówi Krzywicki—nie ziści wszystkich pokładanych w nim nadziei, jest dodatnią dźwignią dalszego rozwoju, ale drugorzędną.“ I nawet tam, gdzie, zdawałoby się, doktryneryzm tego stanowiska, na którym stoi Krzywicki, mógłby się ujawnić z całą siłą—w pojmowaniu kwestji społecznej i jej rozwiązania, Krzywicki nie ma nic z doktrynera. Krzywicki uczony i Krzywicki społecznik, idealista, pragnący tryumfu dobra, pragnący szczęścia ludzkości, odcinają się tu od siebie wyraźnie. Mówiąc o naszym życiu społecznym, Krzywicki pisze: „Są warunki zdrowia, dobrobytu i szczęścia, ale samego zdrowia, dobrobytu i szczęścia niema. Dorobek wieków leży przed nami, olbrzymi, ale nie dostarcza nam tego, czego dostarczyć powinien. Nad życiem ludów unosi się złowroga kwestja—kwestja społeczna. *Od jej rozwiązania zależy byt naszej cywilizacji.*

Albo da ono wszystkim warunki szczęścia, otworzy przed tłumami dobrobyt i użytkowanie z nagromadzonych wszelakiego rodzaju skarbów i te ostatnie uspołeczni, *albo* rozprzęże się wśród rozterek i nienawiści...“ Tak mówi badacz życia, przed którym zasłonięte są tajniki przyszłości i który nie chce się wdawać w „naukowe przepowiednie.“ Ale Krzywicki obywatel, miłujący człowieka i ludzkość, dodaje: „Co do nas, *żywimy nadzieję*, iż cywilizacja nasza zwycięsko przejdzie tę ścielącą się przed nami drogę, najeżoną tylu trudnościami, a przyszłość, chociaż nie usunie wszystkich walk i cierpień, przecież stworzy dla ludów warunki szczęścia.“ Krzywicki — badacz zna życie obecne, nie wie, co przyszłość przyniesie, Krzywicki — działacz społeczny nie zapomina o przykazaniu poety: „niech żywi nie tracą nadziei.“

Stanisław Koszutski.

Znaczenie wychowawcze i kształcące slöjdu.

Dzieci normalne już w bardzo wczesnym wieku zdradzają „popęd do działania,“ niepokonaną potrzebę czynienia czegoś, tworzenia, a nie mogąc jej zaspokoić, psują swe zabawki, byleby tylko zająć domagające się pracy rączki. Niestety, w oczach bardzo wielu rodziców popęd ów jest „wadą,“ którą starają się z dziecka „wykorzenić.“

Niejedna matka, której Staś lub Jaś psuje zapamiętale zabawki, martwi się tym szczerze, pomawiając syna swego—o „instynkty burzycielskie.“ W rzeczywistości zaś Jaś lub Staś psuje zabawki poprostu dlatego, że jego ręce domagają się koniecznie zajęcia, co nie jest bynajmniej wadą, lub ujemną cechą charakteru, lecz przeciwnie—bardzo dodatnią. W późniejszym nieco wieku ów psujący swe zabawki Jaś lub Staś staje się nowym powodem zmartwienia, gdyż, zamiast uczyć się wierszyków, woli lepić bałwany ze śniegu, lub budować fortece z gliny.

Takie „niesforne dzieci,“ zdradzające przedwcześnie „popęd do działania,“ należałoby przedewszystkim uczyć nie czytania i pisania, lecz — slöjdu, bo tego sama ich „natura domaga się.“ Wówczas, gdyby naukę rozpoczynano od pracy ręcznej, byłoby znacznie mniej „dzieci nerwowych,“ a w rezultacie — znacznie mniej ludzi nieszczęśliwych.

Nie ulega bowiem wątpliwości, że rozwijaniu się nerwowości u dzieci bardzo sprzyja bezczynność ich fi-

zyczna i tłumienie w nich owego wrodzonego „popędu do działania“ przez cały system wychowawczy.

Dla dzieci, mających „charakter spokojny,“ mniej z usposobienia swego „czynnych“, nauka slöjdu również bardzo jest korzystną, lecz rozpoczynaną być winna w trochę późniejszym wieku. Bo slöjd, jak wiadomo, rozwija dziecko *wszechstronnie*, fizycznie i umysłowo. Sama jego nazwa znaczy „zręczność (sprawność) rąk,“ lecz nie tylko o ręce idzie przy nauce slöjdu, ale w równym stopniu o rozwijanie bystrości dziecka, jego zdolności orjentowania się, a nawet pamięci. Na czym polega nauka slöjdu, o tym długo rozwodzić się niema potrzeby, bo każdy człowiek wykształcony słyszał o slöjdzie, i wie, że tym wyrazem oznaczamy przyjęty naprzód w Szwecji *system uczenia dzieci rzemiosł* (a więc: stolarstwa, tokarstwa, snycerstwa, introligatorstwa, rymarstwa, tkactwa, przędzenia plecionkarstwa, szycia, gotowania, wykonywania robót z metalu, ze słomy i szczotkarstwa) *w celu rozwijania zręczności ich rąk.* [1]) Głównym zatym celem slöjdu jest, by kobiety zarówno jak i mężczyźni, nie odznaczający się wogóle wielką zręcznością rąk, przyswoili sobie cenny ten przymiot osobisty już w wieku dziecięcym—w szkole początkowej; lecz prócz tego głównego ma jeszcze slöjd kilka pobocznych celów, niemniej zresztą *ważnych* od pierwszego, a mianowicie: 1) rozwijanie ogólnej zręczności dzieci; 2) kształcenie ich władz umysłowych; 3) rozwijanie ich sił fizycznych i wreszcie 4) wzmacnianie ich zdrowia. A wreszcie i o tym nie trzeba zapominać, że jednym

[1]) Jakkolwiek autor sam to w dalszym ciągu artykułu wyjaśnia, dla uniknienia nieporozumień zwracamy uwagę czytelnika, że slöjd nie jest żadną nauką rzemiosł, lecz ogólnym przygotowaniem do wszystkich rodzajów pracy ręcznej. (*Przyp. red.*)

z błogosławionych skutków uczenia slöjdu w szkołach początkowych jest zachęcenie młodzieży do kształcenia się na fachowców-rękodzielników, co gdyby zdarzało się dostatecznie często, zapobiegłoby skutecznie wstrętowi i pogardzie dla pracy fizycznej.

Bardzo interesującą jest historja powstania slöjdu. Wziął on początek, jak wiadomo, w Szwecji i w Finlandji i zdaje się, że w obu tych sąsiadujących, węzłami pokrewieństwa etnograficznego związanych krajach—jednocześnie. Rzecz godna uwagi, ci, którzy slöjd zapoczątkowali, nie dążyli bynajmniej do celów pedagogicznych. Nie w celu kształcenia zręczności rąk, lub rozwijania „uśpionych zasobów umysłowych“ dzieci, lecz w celu podniesienia przemysłu krajowego rozpoczęto w Szwecji i Norwegji mniej więcej przy końcu siódmego dziesięciolecia ubiegłego wieku energiczną propagandę robót ręcznych, poczęto zachęcać do tych robót wieśniaków i młodzież, zakładać warsztaty i pracownie (a później dopiero szkoły).

Zimowe wieczory nasze są długie — rozumowali w Szwecji ludzie, dobrze pojmujący, na czym polega dobrobyt i postęp narodowy—a wieśniacy nasi spędzają je bezczynnie; byłoby zatym bardzo korzystnie dla kraju — uczyć naszych chłopców różnych robót ręcznych.“

Z początku misję uczenia owych robót powierzano uzdolnionym rzemieślnikom, lecz niebawem przekonano się, że nie każdy rzemieślnik potrafi uczyć swego rzemiosła, że koniecznym jest do tego pewien zasób inteligiencji i wykształcenia i że dobrych nauczycieli rzemieślnictwa trzeba specjalnie przygotowywać. W roku 1872 obywatel ziemski, Abramsohn założył w dobrach swych w Nääs, w pobliżu Gothenburgu pierwszą szkołę slöjdu, z początku tylko dla chłopców, a po dwuch latach dostępną i dla dziew-

cząt. Że jednak wciąż dawał się odczuwać wielki brak nauczycieli slöjdu, przeto szkoła w Nääs wkrótce przekształconą została na szkołę nauczycieli [1]).

Abramsohn znalazł licznych naśladowców i w bardzo prędkim czasie powstało w Szwecji wiele innych szkół slöjdu, których ogólnym dyrektorem mianowano niebawem Ottona Salomona, kuzyna Abramsohna, z zawodu inżyniera, posiadającego też wybitny talent pedagogiczny (jest on autorem wielu studjów z zakresu teorji slöjdu).

W r. 1899 dyrektor Salomon wydał słynną swą „Teorję slöjdu pedagogicznego,“ w której wyłożył zasady swej metody.

Nawet bardzo słabo rozwinięte dzieci—pisze Salomon—uczą się slöjdu łatwo, gdy nauczyciel trzyma się nieodmiennie następujących zasad: 1) od łatwego—do trudniejszego, od prostego — do bardziej złożonego, od znanego — do nieznanego; 2) za „łatwe“ w nauce slöjdu należy uznać to, co uznaje za łatwe cały ogół dzieci nie zaś jedno tylko dziecko, lub kilkoro dzieci; 3) wszystkie roboty dzieci powinny wykonywać same; zadanie nauczyciela polega wyłącznie prawie na umiejętnym stopniowaniu robót zgodnie z główną zasadą „od łatwego do trudniejszego.“

Prawie jednocześnie z zapoczątkowaniem propagandy slöjdu w Szwecji pedagog finlandzki Uno Cygnans począł go gorliwie krzewić w swej własnej ojczyźnie.

Cygnans, z zawodu nauczyciel ludowy, uczył dzieci w szkole rękodzielnictwa i zachęcał kolegów swoich, by go naśladowali. Zresztą, Cygnans był wy-

---

[1]) Szkoła w Nääs do dziś dnia jest czynną i uchodzi za najlepszą szkołę slöjdu.

soko wykształconym pedagogiem, który poznał gruntownie i przyswoił sobie metody Pestalozziego i Froebla, a nawet, w pewnym względzie, je rozwinął. Zdobył się on na swój własny „system wychowania ludowego,“ który oparł na dwuch zasadach: 1) Szkoła początkowa jest fundamentem wykształcenia, 2) „Nauczanie początkowe nie powinno być jednostronnym i kształcącym samą głową tylko — jednocześnie z głową trzeba kształcić—serce i rękę.“

Zresztą, nie ulega dziś wątpliwości, że slöjd jest jedną z najlepszych metod kształcenia nietylko rąk, lecz i—głowy. Przedewszystkim zmusza on dzieci do dokładności i uwagi, w rezultacie zatym wzmacnia t. zw. zdolność skupienia się. Nadto wykonywanie robót według modeli slöjdu przy zastosowaniu umiejętnego stopniowania i przestrzegania zasady Salomona: „że dziecko każdą zadaną mu robotę winno wykonać samo“ kształci i rozwija niewątpliwie zdolności spostrzegawcze i kombinacyjne dzieci. Niejedną łamigłówkę musi dziecko rozwiązać, lecz nauczyciel winien baczyć na to, by ją rozwiązało bez wysiłku, z łatwością.

Nie jest też bynajmniej łatwą rzeczą uczyć slöjdu o tym wiemy dziś wszyscy; tylko dobry znawca duszy dziecięcej potrafi go dobrze uczyć. Dla tego też, o ile słusznym jest żądanie, by slöjdu uczyli wszędzie, w każdej szkole, to niemniej uzasadnionym i to, by nauki slöjdu nie powierzać byle komu, lecz najlepiej wykwalifikowanemu specjaliście.

Streszczając to, co powiedzieliśmy wyżej, dobre strony uczenia slöjdu widzimy w tym, że 1) czyni on dzieci zręczniejszemi, 2) ze rozwija ich umysł i ciało, 3) że zachęca je do uczenia się rzemiosł. Nadto, bardzo dodatnim rezultatem slöjdu jest i to także, że wzmacnia on zdrowie i jest jednym z najlepszych środków na nerwowość dzieci.

Jest też slöjd bez porównania korzystniejszym od gimnastyki. Jako praca fizyczna slöjd stolarski sprzyja zdrowiu pewnie niemniej od ćwiczeń gimnastycznych, ale nadto jest w pełnym słowa znaczeniu dyscypliną pedagogiczną, umysł dziecka kształcącą.

Uznano też te dodatnie rezultaty uczenia slöjdu zagranicą i w wielu krajach do programu szkół początkowych wprowadzono go, jako przedmiot obowiązkowy.

Jeżeli się nie mylę, to Francja pierwsza dała przykład w tym względzie, gdyż już w r. 1882 uchwalone prawo szkolne czyni slöjd *obowiązkowym* dla wszystkich szkół początkowych, zarówno rządowych jak i prywatnych. Dziś niema prawie francuza (lub francuzki) którypy się slöjdu nie uczył.

Również powszechnie uczą slöjdu i w szkołach początkowych w Anglji—jakkolwiek dotychczas prawnie nie jest uznanym za przedmiot obowiązkowy.

W Norwegji prawo, nakazujące uczyć slöjdu we wszystkich szkołach początkowych i *średnich*, uchwalono w r. 1896, lecz już znacznie wcześniej uczono go, choć prawo do tego nie obowiązywało.

W Stanach Zjednoczonych idea slöjdu zyskała odrazu bardzo licznych i gorących propagatorów, to też dzisiaj nauka rzemieślnictwa w szkołach amerykańskich jest jednym z najważniejszych przedmiotów.

W Anglji i na Węgrzech nauczanie slöjdu dotychczas nie jest obowiązkowym, choć wiele szkół prywatnych zaprowadziło je oddawna.

A u nas?

Niestety, u nas *na palcach* policzyć można szkoły, w których uczą slöjdu, jakkolwiek ogół postępowych pedagogów oddawna uznał dobroczynne skutki ucze-

nia rzemieślnictwa. O tym, żeby dzieci niezamożnych rodziców, uczęszczające do szkółek początkowych, mogły kształcić swą zręczność, rozwijać swój umysł i wzmacniać się fizycznie, niema wcale mowy. Tylko dla dzieci rodziców zamożnych dostępne są te zresztą, bardzo nieliczne szkoły, w których programach slöjd został łaskawie „uwzględniony.“

Zresztą, nie można się wcale dziwić, że w szkołach naszych nie uczą slöjdu, bo—poprostu niema go komu uczyć. Te kilka, a choćby kilkanaście jednostek, które kształciły się w Nääs, lub w jakiejkolwiek szkole specjalnej (za granicą) nie mogłyby oczywiście wydołać zadaniu uczenia slöjdu we wszystkich naszych szkołach. Ażeby zatym sprawę tę dobrze u nas zapoczątkować, należałoby przedewszystkim założyć *szkołę nauczycieli slöjdu.* [1]) Sądzę, że w długim szeregu „palących, niezaspokojonych potrzeb społecznych“ ta, nie jest najmniejszą. Ale z wielką słusznością można się spytać, kto znów będzie w takiej szkole uczył?

Otóż sądzę, że komplet uczących w szkole, kształcącej nauczycieli slöjdu, może nie być bardzo licznym. Trzy, cztery, conajwyżej pięć *dobrze z przedmiotem obeznanych osób* wystarczą w zupełności i sądzę, że tylu dobrych znawców slöjdu, którzy też mogliby go uczyć, znajdzie się u nas z pewnością.

Założeniem zaś szkoły nauczycieli slöjdu mogłaby się zająć bądź osoba prywatna (ewen. zrzeszenie takich osób), bądź też jedna z powstałych w ostatnich latach instytucji społecznych.

Możnaby, zresztą, i w inny sposób rozwiązać tę

---

[1]) Początek w tym względzie dały już osoby prywatne: p. Dunin-Sulgustowska w swej pracowni i p. Józef Przyłuski w szkole od lat kilku urządzali kurs slöjdu dla nauczycieli. Są to jednak usiłowania jednostkowe, które tylko przy poparciu ogółu dadzą pożądany rezultat. (*Przyp. Red.*)

bardzo ważną kwestję—kształcenia nauczycieli slöjdu. Oto włączając slöjd do programu seminarjów nauczycielskich i kursów pedagogicznych.

Poprostu trzeba się zdumiewać, że tego nie uczyniono dotychczas. Jeżeli się nie mylę, w już ułożonym programie seminarjum w Ursynowie — slöjdu niema. Jest to błąd, wielki błąd, który conajprędzej naprawić trzeba.

Każdy, wogóle nauczyciel początkowy powinien umieć uczyć slöjdu, gdyż przedmiot ten powinien być obowiązkowym we wszystkich szkołach początkowych, rządowych, prywatnych, miejskich i wiejskich. W szkole średniej również nie należy go pomijać.

Sądzę, że u nas konieczną jest obecnie propaganda nauki slöjdu, bo bez niej nie doczekamy się w prędkim czasie uznania go przez ogół za ważną i pilną potrzebę społeczną.

Ogłoszenie broszury „O slöjdzie“ wygłoszenie kilku odczytów publicznych, wreszcie artykuły w dziennikach—wszystko to jest bardzo pożądanym.

Przecież nie brak u nas osób, znających się na slöjdzie. Niechaj przemówią! Niechaj pouczą ogół o korzyściach, jakie cały naród odniesie, gdy nauka slöjdu stanie się powszechną i obowiązkową. Jest to bardzo wdzięczne zadanie.

D. Żółtyński.

W sprawie nauczania literatury.

Kwestja nauczania literatury należy u nas do typowo zaniedbanych pod względem samowiedzy uczących co do tego, ku czemu dążyć należy i czego pragnąć. Panujący w danej dziedzinie szablon może został nieco odmłodzony, lecz utrzymał przewagę swoją. System wykładowy polega na mniej lub więcej poważnie ułożonym kursie, powtarzanym zazwyczaj bez względu na poziom uczniów lub uczennic, bez względu na to, jakie ślady w ich umysłowości pozostawia. Bezwątpienia, nauczanie literatury jest i nauczaniem historji literatury i dąży do dostarczenia uczącym się zasobu potrzebnych z danego zakresu wiadomości, lecz nie jest to treścią jego jedyną, a nawet powiem, treścią pierwszą. Jabym nawet i to zadanie sformułował ściślej: staranie się o to, aby uczący się w szkole osiągnął taki stopień rozwoju, któryby mu pozwolił samodzielnie w danej dziedzinie pracować i dał mu podstawę do operowania danemi z dziedziny historji literatury faktami.

Głównym celem nauczania literatury jest według mnie udostępnienie uczącym się rozwoju własnego w zakresie piękna, kierowanie rozwoju tego ku poziomowi współczesnemu i uchronienie go od zaniku lub błąkania się po manowcach. Rozwijanie smaku uczącej się młodzieży należy do zadań niezmiernie trudnych,

dzięki temu, że ma się do czynienia z aglomeratem jednostek rozwijających się, z których każda przechodzi ten proces inaczej i wymaga innego sposobu wpływania. Tu najłatwiej wpaść w szemat, a przecież tu przedewszystkim należy unikać szematu. Inaczej wpływ nawet wyczulonego estetycznie nauczyciela staje się zbyt suggestjonującym nakazem, wtłaczającym pewne przesłanki, co jest dalekim od udostępniania rozwoju indywidualnego pierwiastku.

Obecnie przeważa w nauczaniu cel inny—dostarczanie wiadomości. O rozwój smaku uczący mało naogół dbają. Jest to i męczące i wymagające od nauczycielek czy nauczycieli czujności estetyczno-pedagogicznej, no i trudne szczególniej wobec ilościowego składu klasy. A jednak koniecznością jest, aby przewagę dano celowi głównemu. Dostarczanie wiadomości musi mieć go na względzie. Poznanie epok całych i poezji, jako ich wewnętrznej syntezy, daje rozszerzenie horyzontu, ukazuje, czym jest nieśmiertelność piękna, czym jest twórczość i czym jest artysta-twórca. Ono pogłębia własne samopoznanie, daje możność przeciwstawienia siebie samego biegowi dziejów ludzkości, uczy właściwej odrębności i właściwego stosunku jednostki do życia, do ludzkości, do wszechżycia. Lecz dostarczanie wiadomości nie może być tylko recytowaniem wykładu. Mylnym i szkodliwym jest rozkład nauczania na szereg wykładów i następnie repetycję. Jest to wyłącznie pamięciowe ujmowanie kwestji, usuwające wszelkie obcowanie wzajemne między uczącymi a uczącymi się, usuwające istotną możność wywierania wpływu. Bezwątpienia kwestja czasu odgrywa tu wielką rolę. Zawsze jednak należy dbać o to, aby i udzielanie wiadomości spowodowało rozwój jednostki, istotnie zbliżyło ją do ducha epoki i do jej fizjognomji estetycznej. Niewielka bieda, gdy *kurs*

nie będzie skończony. Poznanie istotne jednej epoki pozwoli uczącym się samym poznać epoki następne. Zresztą należy też porozumieć się co do tego, jakich wiadomości należy udzielać.

Dotychczas w kursie literatury polskiej (bo innej w nauczaniu średnim u nas nie uwzględniają) sporo miejsca, a nawet, powiem, w literaturze do XIX wieku, przeważające miejsce dawano wiadomościom innorzędnym, należącym do dziejów kultury, które są przedmiotem nauczania historji. Ogólny stan kultury, prądy religijne, umysłowe, społeczne i t. d., to wszystko powinno być uważane za znane z nauki historji. Nauczyciel literatury powinien tylko opierać się na tym materjale, lecz go nie dawać. Z tego wniosek: konieczność porozumiewania się nauczycieli historji z nauczycielami literatury i niezbędność odpowiedniego układania programu. W ten sposób przy normalnych warunkach szkolnictwa historja literatury stanie się historją literatury pięknej, co zresztą, dla mnie, jest identycznym.

Uważałbym za stosowne poznajamianie z ogólnym poziomem, jaki posiadają utwory danego okresu, i następnie ze spotęgowaniem cech charakterystycznych w wybitnych utworach. Miast udzielać wiadomości bio--i bibljograficznych stosowniej jest mówić o istocie piękna danej epoki i danego utworu. Jednostka twórcza istnieje w dziejach piękna nie tyle faktami swego życia, co faktami swojej twórczości, swemi dziełami. I przeto na nich skupić należy nauczanie.

Historja literatury obejmuje dzieje piękna w słowie. Każda epoka swe zjawiskowe istnienie skupia na pewnej atmosferze, która jest jej treścią psychiczną, która stanowi łączność jej i odrębność w porównaniu z ogólnym biegiem czasu. Ten psychiczny wyraz epo-

ki pewnej znajduje swe ustalenie, swe ukształtowanie w twórczości. I przeto, mając za przedmiot nauczania literaturę, należy uwidoczniać tę treść psychiczną poszczególnych epok i następnie jej sformowanie się estetyczne. Każda epoka posiada swe odrębne piękno, i o nim należy mówić, mając za punkt wyjścia dzieje kultury, które uczącym się wiadome są z lekcji historji. Na tle epoki uwypuklać należy jednostki twórcze, które tę treść estetyczną potęgują przez uolbrzymienie tego, co wśród tysięcy jest niejasnym, chwiejnym, małowyraźnym, lub przez przeczenie temu swym jasnowidztwem, rzuconym w bytu głębię i swą indywidualną odrębnością.

Nauczanie musi mieć jeszcze jeden punkt wyjścia: nie zapominając o perspektywie historycznej, należy rzecz traktować pod kątem współczesności. Na zjawy piękna trzeba patrzeć nietylko jako na fakty przeszłe, katalogowane w celu poznawczym, lecz jako na rzeczy żywe, rzeczy, które opierają się o duszę ludzką, stanowią ukształtowanie i ustalenie w czasie i przestrzeni jej treści wiecznej. Forma się zmienia, jak cała fenomenalna czyli zjawiskowa strona bytu; pozostaje łączna jedność w różności. Tego rodzaju patrzenie na rzeczy nietylko jest słusznym, lecz i przynosi sporą, sądzę, korzyść pedagogiczną, czyni uczących się nieobojętnemi, tykając ich osobowości, wykazując w nich istnienie tych samych zagadnień, co i w „przeszłej“ poezji.

Jak cel osiągnąć? [1])

Samo wykładanie należy sprowadzić do minimum

[1]) Sądzę, że podanie rezultatu spostrzeżeń moich może sprawę tę postawić śród grona zainteresowanych na porządku dziennym; dyskusja i polemika może tu wiele przynieść korzyści. *(Przyp. autora).*

wskazówek, przyczym pomocnym być może kierowanie uczących się do odpowiednich książek. Przewaga wyłącznej pamięciowości musi zostać usunięta na rzecz samoistności dostrzegania i dociekania. Bezwzględnie konieczną jest rzeczą poświęcenie jednej godziny na tydzień rozmowie z uczącymi się na pewien temat. Za podstawę należy wziąć referat, który uczący się po kolei przygotowują i o nim prowadzić rozmowę, starając się samemu jaknajmniej mówić, a tylko wywołując dyskusję, kierować ją ku zagadnieniom z danego tematu wypływającym. Jako temat, polecałbym: wypowiedzenie poglądu na twórczość danej epoki lub danego artysty. Przytym radziłbym brać tematy nie z tego, co już było systematycznie omówione. To daje samodzielności większą pewność. Bezwątpienia wypracowania te prawie zawsze będą kompilacją z książek, lecz to nic; kompilowanie inteligentne zmusza do myślenia i do wybrania sobie pewnego punktu patrzenia. Dyskusja powinna objąć możliwie wszystkich, i dlatego należy być niezmiernie ostrożnym w ostrości krytyki myśli wyrażonych przez uczących się i trzeba w niejasno lub lękliwie wypowiadanych poglądach podkreślać i uwydatniać to, co będzie w nich słusznego, przeważnie tylko zamilczając o mniej fortunnych odezwaniach się. Z drugiej strony należy kierować ku ścisłości i zmuszać do unikania nic nie mówiących frazesów.

Rzecz prosta, tego rodzaju postawienie kwestji wymaga czasu; niezbędną jest rzeczą, aby uczący prowadził daną grupę uczących się przez trzy — cztery lata. Wtedy, wierzę, rezultat pomimo oporności, jaką wytwarza atmosfera ogólna i apatja jednostkowa, będzie osiągnięty.

Aby był on jednak gruntownym rozwojem i wprowadzeniem w świat idei, któremi współczesność istnieje,

trzeba zerwać z wszelkiemi specjalnie szkolnemi przesądami i unikać anachronizmu, który literaturę dla szkoły przeinacza, czyniąc ją czym innym, niż jest ona w istocie. Inaczej nauczanie literatury staje się bezcelową manjerą, nie przygotowuje do wejścia w świat współczesnego piękna. Szkolnym przesądem jest przekonanie, że literatura dawna jest łatwiejsza i prostsza, niż współczesna. Wszędzie należy stosować miernik estetyczny. Specjalnie co się tyczy literatury polskiej, to jabym na literaturę do 19-go wieku poświęcił maximum rok, a główną pracę oparłbym na romantyzmie i epokach późniejszych, wszelkiemi siłami usiłując dać możność uczącym się stanąć na poziomie współczesności.

Następnie stawianie przed literaturą specjalnych zadań, których ona nie ma, a które mają być li tylko pedagogicznie użytecznemi, jest fałszowaniem historji piękna, tak samo jak twierdzenie, że piękno istnieje po to, aby szerzyć moralność, uczyć, jak należy państwo reformować, szkoły urządzać, sejmy zwoływać i t. p. Poezja jest czym innym. Szkolnym przesądem jest kładzenie nacisku na życiorys, a przechodzenie mimo estetycznej istoty utworu szybko i powierzchownie. Podobnym przesądem jest niezmienność kursu i narzucanie twierdzeń kategorycznych, które się uważa za jedyny środek pedagogiczny; zamiast sugestjonowania opinji i poglądów słuszniej starać się przy pomocy szeregu pytań i rozmów, aby uczeń lub uczennica sami sobie ten pogląd budowali. Niech będzie on chwiejny, ogólnikowy, lecz niech będzie własny, a wtedy będzie mógł łatwo się utrwalić i uwyraźnić, a nie będzie balastem odrzuconym w chwili opuszczania szkoły. Autorytet uczącego to przekonanie uczących się, że on istotnie rozumie i czuje piękno i przez to może im w tym rozumieniu i czuciu pomóc. Samo-

dzielność w przyswajaniu sobie piękna, jakie jest w literaturze; to cel jedyny nauczania literatury.

Aby zadaniu podołać, należy wprowadzić do nauczania literaturę powszechną, a przez to rozewrzeć bramy do arcydzieł, któremi ludzkość uwidoczniała swą siłę duchową i swe piękno. Literatura polska do XIX-go wieku, to bardzo skąpy materjał. Literaturę powszechną należy prowadzić równolegle do lekcji historji i lekcji literatury polskiej. Pożytecznym też, sądzę, byłoby porozumiewanie się i z nauczycielami języków. Rozłączyłbym nauczanie literatury z nauczaniem języka, bo są to przedmioty różne, i świetny nauczyciel języka może być marnym nauczycielem literatury i odwrotnie. Nauczanie języka wymaga innego uzdolnienia.

Przedewszystkim jednak niezbędną jest rzeczą, aby uczący stali na poziomie swego czasu, aby sami posiadali wyczulenie estetyczne i znali literaturę powszechną, bo twierdzić, że można znać literaturę polską bez ogólnego poglądu na całość literatury powszechnej, której ona jest cząstką, to zupełny nonsens. I należy mieć podkład estetyczny i wierzyć, że się budzi poczucie piękna w uczących się.

Dla zaspokojenia braków wielkąby korzyść przyniosło utworzenie przy której organizacji nauczycielskiej pewnego rodzaju seminarjum z odpowiednim zbiorem dzieł i pism, co nawet bez kierownika pozwoliłoby nauczycielkom i nauczycielom zdobywać i podtrzymywać łączność z nauką i twórczością współczesną.

Zbigniew Brodzki.

O wystawie „Dziecko“ w Wilnie.

Gdybyśmy wystawę „Dziecko“, otwartą w Wilnie d. 18-go sierpnia, a zamkniętą 22-go września r. b., chcieli sądzić z punktu widzenia pedagogicznego, to musielibyśmy postawić jej wiele zarzutów; jeżeli jednak rozważymy, jak ona powstała, w jakich warunkach znajdowali się jej twórcy i rzecznicy, jaki brak jest wszelkiego życia zbiorowego, a cóż dopiero pedagogicznego w Wilnie; wtenczas musimy się stać pobłażliwymi i sądzić wystawę nie według tego, co powinna była dać, lecz według tego, co dać chciała. A zakres jej chęci był skromny. Chciała dać obraz tego, co się robi dla dziecka, głównie dla dziecka warstw uboższych, przedewszystkim w Wilnie, a następnie wszędzie, gdzie myślą o obowiązku, jaki ciąży na społeczeństwie zajęcia się tym młodym kwiatem, na którym przyszłość spoczywa. Wystawa nie miała celów dydaktycznych, ona chciała tylko pokazać, co gdzie się robi i jak się robi, zestawić pracę około dobra dzieci z tych wszystkich ognisk, gdzie nad niemi pracują. Wobec takiego założenia nie można się dziwić, żeśmy nie mogli dopatrzyć żadnego planu w układzie, żadnego systemu, żadnego podziału na poszczególne działy. Przyjmowano wszystko, co dotyczyło do dziecka i rozmieszczano, gdzie się dało

i jak się dało, bo istotnie, miejsce wystawy, gmach pofranciszkański, bardzo dowcipnie zużytkowany, krępował jednak wystawców na każdym kroku. Ludzie dobrej woli i wielkiej ofiarności, którzy wystawę stworzyli, pedagogami nie byli i nie są. Powoływali, jak mi mówiono, miejscowe siły pedagogiczne i hygieniczne, ale te nie dowierzając sobie i środkom, jakiemi rozporządzano, uchyliły się od czynnego udziału w komitecie i dlatego to nie widzieliśmy na wystawie, poświęconej dziecku, miejscowych pedagogów, hygjenistów, co bezwątpienia przyczyniło się do tych luk i braków, które każdego uderzały.

Pewna młoda matka przyjechała z głębi Białej Rusi, wyłącznie na wystawę, ażeby, jak mówiła, nauczyć się, jak ma pielęgnować swoje maleństwo, według wskazówek, hygjeny i pedagogiki. Otóż nic nie zobaczyła, nic nie znalazła. Wychowanie niemowlęcia, zdrowego, normalnego, było zupełnie pominięte, tylko niemowlę nienormalne, urodzone przedwcześnie otoczone zostało gorliwą i umiejętną opieką dr. Huberta z Petersburga. Jego wystawa, mogąca z trudnością pomieścić się w małym pokoiku, była w wysokim stopniu zajmująca i pouczająca. Ten sam dr. Hubert wypełnił dział ospy niezmiernie bogatym zbiorem wszelkich rzeczy, odnoszących się do jej historji, przebiegu i następstw.

Lukę pomiędzy dzieckiem, urodzonym w siódmym miesiącu, a dzieckiem, uczęszczającym do ochrony, wypełniały jedynie i bardzo niedostatecznie rozmaite dane statystyczne, zresztą bardzo cenne: Kropli mleka w Warszawie, w Łodzi; tablice dr. Roszkowskiego o krzywicy, o ospie, o nerwowości i alkoholizmie wśród dzieci. Dopiero w dziale ochron i sal

zajęć zobaczyliśmy owoce pracy z ostatnich lat kilku zacnych Wilnian, na czele których stoi poseł do Dumy i prezes wielu towarzystw, p. Józef Montwiłł, oraz, dzielnie pomagające mu w tej pracy panie: Jadwiga Leszczyńska i Marja Ciundziewicka. A zatym widzieliśmy na wystawie nie tylko urządzenia kilku ochron, roboty dzieci, ich kajeciki, rysunki, ale i same dzieci zajęte w nich, jak dnia każdego. Była to istotnie myśl bardzo szczęśliwa przedstawić tak poglądowo tę pracę dzieci, mogliśmy bowiem przekonać się, z jakim zajęciem oddają się jej i z jakim zrozumieniem ją wykonywują. Przegląd kajecików utrwalał przekonanie o doskonałym kierunku pedagogicznym ochrony pani Leszczyńskiej. Dodać należy, że ochroniarkami są tam dwie uczennice pani Radziwiłłowiczowej. W innej znów ochronie, gdzie slöjd był prowadzony bardzo dobrze, poznaliśmy uczennicę p-ny Dunin-Sulgustowskiej. Miło nam było stwierdzić, że Warszawa podaje rękę Wilnu, ażeby ono dziatwę swoją ratowało od ciemnoty, zepsucia i nędzy.

Zakres obecnej notatki nie pozwala mi szczegółowo opisywać wszystkie ochrony i sale zajęć, któreśmy oglądali. Wykwintne szycie, hafty piękne, a zwłaszcza delikatne koronki klockowe, wykonywane przez młode dzieci, dziewczynki, nie znajdywały we mnie zwolenniczki. Te drobne postacie, schylone tyle godzin, te oczęta, wpatrzone w setki niteczek i ledwie widzialny deseń, urągają naszym pojęciem o hygjenie dziecięcego wieku i o pracy małoletnich. Prędzejbym się prgodziła z robotą guzików, która, jak mię zapowniano, nie jest uciążliwą, a daje wcale przyzwoity zarobek. O szkole rzemiosł dla chłopców p. Montwiłły i ks. Dyakowskiego mogę tylko powiedzieć z pobieżnego ich przeglądu, że w ich kierunku uwidocznia się za mało systematyczności, stąd szwankuje wykonanie,

i za mało w nim estetyki. W czystości linji, w wykonaniu każdego drobiazgu tyle może być piękna. Zrozumiały to Czechy, wzorując się na Anglji i Francji, a my z kolei ich naśladować powinniśmy. Do tego też działu zaliczyć potrzeba bogatą wystawę Towarzystwa opieki nad dziećmi w Warszawie, w fotografjach, regulaminie, objaśnieniach, cyfrach, wszystko nader umiejętnie ułożone, oraz kartogramy rozmaitych Towarzystw Dobroczynności z oddziałami dla dzieci. Wiekiem przedszkolnym zajęły się dwie wychowawczynie: pani Radziwiłłowiczowa, przedstawiająca ochronę wzorową i panie Pereświt-Sołtan i Zacharzewska, urządzając szkołę początkową z oddziałem freblowskim. Tak w jednej, jak w drugiej, matka, która dla niemowlęcia swego nic nie znalazła na wystawie, mogłaby się była wiele nauczyć na przyszłość, gdy jej niemowlę podrastać zacznie. Widziałaby, jak rozwijając umysł dziecka, można jednocześnie kształcić w nim poczucie ładu, porządku, piękna, nawet oszczędności, a to wszystko środkami takiemi prostemi, takiemi dostępnemi dla każdego. Szkoły średniej nie widzieliśmy na wystawie, z powodów łatwo zrozumiałych, zresztą wystawa obejmowała tylko okres życia dziecka do lat 14-tu. Kilka specjalnych szkół przedstawiło zajmujące owoce swej pracy; szkoła, utrzymywana przez gminę ewangielicką w Warszawie dla niedorozwiniętych; szkoły slöjdu drzewnego, p. Dunin-Sulgustowskiej i wyrobów z gliny specjalnie przyrządzonej panien Sokólskich, oraz Szkoła gospodarsko-handlowa pani Maciejewiczowej w Wilnie. Ta ostatnia jest typem szkoły u nas nieznanym, program wydał mi się bardzo dobrze pomyślanym i zasługującym na bliższe poznanie.

W dziale wychowania fizycznego widzieliśmy kolekcję fotografji z zakładu gimnastycznego i szkoły

dla nauczycieli i nauczycielek p. H. Kuczalskiej z Warszawy; bardzo zajmującą kolekcję, również fotografji, gimnastyki na świeżym powietrzu, w połączeniu z kąpielami powietrznemi, prowadzonej przez p-nę Wandę Falkowską w Pohulance, nadmienić należy, że p. Falkowska jest uczenicą wyżej wymienionej szkoły, wreszcie bogaty zbiór fotografji, planów, rozkładów, wzorów i tablic statystycznych Komitetu Ogrodów Rau'a. Jeżeli cały ten dział nie zajął wybitniejszego miejsca na Wystawie (przyznanie złotego medalu Ogrodom Rau'a i p. Kuczalskiej było oceną tylko kilku ekspertów), to dlatego, że był źle umieszczony, zwłaszcza okazy Ogrodów Rau'a, i nie był dopełniony żywym słowem. Do tego też działu doliczyć trzeba wystawę „Ruchu", czasopisma poświęconego wychowaniu fizycznemu, urządzoną nadzwyczaj starannie i umiejętnie, której jednak zupełnie ocenić nie umiała ani publiczność ani eksperci. Samo Wilno zamiast fotografji, programów, prac naukowych, przedstawiło dziatwę swoją z ochron, gimnastykującą się, harcującą i bawiącą się wesoło na obszernym dziedzińcu poklasztornym. Z punktu widzenia metodycznego dałoby się wiele zarzucić gimnastyce tych dzieciaków; hygjena oparłaby się kilkugodzinnym ćwiczeniom codziennie; pedagogika powstałaby na urządzanie z jednych i tych samych dzieci stałego widowiska; ale ponieważ na szczęście dla wystaw wszelkiego rodzaju, mało znajdujemy wśród publiczności takich zrzędów, jak gimnastyków, kształconych na wzorach gimnastyki racjonalnej, jak hygjenistów, ostrzegających przed nadużyciem każdej przyjemności i pedagogów, przesadzających zawsze, gdy idzie o wrażliwość umysłów dziecięcych, więc popisy dziatwy ze szkół i ochron miały niezmierne powodzenie. Istotnie przyznać trzeba, że wielka karność i sprawność tych młodziutkich szere-

gów, których stronę zewnętrzną podnosiło jednostajne umundurowanie, budziły estetyczne wrażenie i stanowiły najdodatniejszą stronę ich gimnastycznych popisów. W dziale meblowym dla dzieci, zabawkowym, ubraniowym, nie było nic celowego, opracowanogo lub artystycznego. Był wprawdzie konkurs, ogłoszony na ubranie najtańsze i najwygodniejsze, ale zapóźno się o tym dowiedziałam i rzeczonych ubrań nie oglądałam.

Jeżeli, jak widzieć można z tego pobieżnego opisu wystawy wileńskiej, były w niej braki, luki wywołane nieznajomością rzeczy i niekompetencją w wielu działach, to jednak przypuszczać mozna, że wywarła ona jak najlepszy wpływ na społeczeństwo wileńskie, na wszystkie ogniska litewskie, gdzie się budzi chęć działania, pracy, a dla Warszawy będzie bodźcem, ażeby i u siebie za rok lub dwa urządziła wystawę „Dziecko.“

Wielką zasługą Komitetu było zorganizowanie szeregu odczytów, odnoszących się do potrzeb dziecka lub do jego stanów patologicznych. Wypowiadali je ludzie, znający swój przedmiot, oddani mu, więc mówili jasno, przekonywająco i zajmująco, a jednak i mimo to niewielka sala szkoły rysunkowej p. Józefa Montwiły zaledwie w połowie była zapełniona słuchaczami. Wilnianie nie przyzwyczajeni są, czy nie umieją słuchać odczytów.

Dr. Tchórznicki mówił o utrzymaniu zębów u dzieci i o obowiązku szkoły czuwania nad tym. Dr. Roszkowski udzielił cennych wiadomości co do krzywicy, przedstawiając jednocześnie cyfry przerażające, jak jest rozpowszechnioną u nas. Najlepsze na nią lekarstwo: powietrze. W Petersburgu choruje na krzywicę 70% dzieci, w Moskwie 50%, u nas 40%. Najmniejszy % w Atenach, a w Japonji zupełnie jej niema, tam bowiem żyje się ciągle na powietrzu, domy mają roz-

suwane ściany. Dr. Konwerski mówił o nerwowości dzieci, tej klęsce naszego pokolenia, zalecał jako środek ochronny i leczniczy: powietrze, ruch, gimnastykę. P. Helena Kuczalska przedstawiała postulaty wychowania fizycznego, którego nie należy ograniczać do jednej tylko gimnastyki lub jakiego pojedynczego sportu. Powinno ono zaczynać się od zarania życia, i być przedmiotem pieczy aż do zupełnej dojrzałości osobnika. Wykładnikami jego powinny być: powietrze, ruch i światło. Postawiła przytym wniosek, ażeby przy Towarzystwie Opieki nad dziećmi, powstała sekcja pod nazwą Opieki nad rozwojem fizycznym dziecka. Sekcja między innemi czynnościami urządzałaby konkursy z nagrodami na dzieci najzdrowsze w rozmaitych latach. Mecenas St. Kijeński, przedstawił rozwój, działalność i znaczenie Towarzystwa opieki nad dziećmi; wreszcie p. Wł. Kozłowski dał rys historyczny rozwoju gimnastyki od czasów greckich, oraz przedstawił jej stan obecny.

Brak prelegientów z Wilna był najlepszym dowodem, jak jeszcze mało zajmują się tam sprawami wychowawczemi i jakiego wysiłku woli potrzebował Komitet wystawy, ażeby dzieło swoje do końca doprowadzić. Gdy wnikniemy bliżej w położenie rzeczy, to zobaczymy tyle przeszkód, tyle trudności, z któremi się tam spotyka każda praca publiczna, że przestajemy się dziwić jej brakom i schylamy czoło przed każdym jej objawem, a takim najsympatyczniejszym objawem jest Towarzystwo Opieki nad Dziećmi, które wystawę „Dziecko“ zapoczątkowało.

Helena Kuczalska.

Sprawy szkolne.

Szkoła a wychowanie.—Szkoła i nabożeństwo.

Problemat, „czy szkoła powinna wychowywać“, stał się dziś u nas jednym z aktualnych zagadnień już nie pedagogiki, ale wprost czasu i obecnego naszego położenia. Wkroczył on już nawet z rozmów prywatnych na łamy pism codziennych, śród których „Słowo“ przypisało „entuzjastkom“ twierdzenie o wychowawczym charakterze szkoły. W numerze ubiegłym wyraziliśmy zdanie, że szkoła, jako wytwór społeczny, przeznaczony do pełnienia takiej służby społecznej, jak kształcenie nowych pokoleń, nie może nie posiadać wpływu i roli wychowawczej. Tuszymy sobie, że pod tym względem zgodzi się z nami większość pedagogów. Pogląd taki potwierdza również socjologja, która wie, że jeśli formy społeczne są wytworem ludzkim i to zmiennym, to niemniej i człowiek każdego czasu jest urabiany i stwarzany niejako psychicznie przez te formy społeczne, wśród których żyje.

A jednak nie jest prostym przypadkiem fakt, że problemat wyzwolenia szkoły z obowiązków wychowawczych ukazuje się dziś natarczywie i nawet narzuca ludziom, którzy w idealizmie swoim pragnęliby,

aby każdy czynnik społeczny—a takim jest nadewszystko szkoła—był wyzyskany jaknajlepiej dla celów wychowawczych narodu. Fakt ten jest prostym następstwem stosunków, wśród których żyliśmy i żyjemy. Do niedawna szkoła, której organizacja odgrodzoną była nie tylko u nas, lecz i w Rosji nieprzebytym murem od społeczeństwa, była bezwzględnym czynnikiem państwowym, wychowującym pokolenia w duchu konserwatyzmu coraz bardziej kostniejącego i przeżytego. Cały obraz szkoły odbijał wtedy jaskrawo na tle tych ideałów, które żywiło społeczeństwo. Siłą prostej antytezy mniemano, że dość wziąć w inne ręce szkołę, dość nadać jej inną właściwą tendencję — narodową, czy społeczną, czy katolicką—nie chodzi tu o jakość, a nastąpi odrodzenie. Wierzono niezbicie w słynne „zwycięztwo nauczyciela pruskiego“ nad Francuzami, widziano, jak uporczywie traktuje państwo szkołę, jako jedną z podstaw status quo, i mniemano, że dość nadać jej inny charakter i kierunek, a wnet potworzy ona ludzi „pożądanych“ dla innych zgoła celów.

Ale rewolucja zawiodła. Rezultaty jej, jak wszędzie tak też i w szkole, okazały się bardzo małemi. Szkoła nie wyszła z rąk państwa, które niewiele zmieniło się co do swego charakteru. A jeśli stosunek szkoły do państwa gdziekolwiek się nieco rozluźnił, to stan taki potrwał w istocie niedługo. Z drugiej strony jednak rozluźnienie owo zdążyło wykazać niebezpieczeństwo wszelkich innych zakusów, zmierzających do zawładnięcia szkołą. Naostatku gorące zajęcie się społeczeństwa szkołą i bliższe w nią wejrzenie wykazało: 1) że „zwycięstwo nauczyciela pruskiego“ wynikło nie z wychowawczego charakteru szkół pruskich, tylko z podniesienia się ogólnego poziomu oświaty i inteligencji wskutek wprowadzenia powszechnego

obowiązkowego nauczania. Zwyciężyło więc postanowienie prawodawśze—nowa forma społeczna; 2) że pomimo całej tendencji dawnej szkoły policyjno-zachowawczej opuszczało ją mnóstwo młodzieży o przekonaniach wręcz przeciwnych i rewolucyjnych. Tylko osobowości ograniczone, zatamowane w rozwoju myślenia przez szkołę lub zgwałcone przez życie, odpowiadały założeniu szkoły państwowej. Wszystko żywe, jędrne i zdolne opuszczało szkołę, nie mogąc jej często skończyć—z duchem opozycji; 3) że t. zw. oddziaływanie wychowawcze szkoły sprowadza się najwyżej do przestrzegania najogólniejszych norm etycznych, lecz nie rozciąga się na poglądy, przekonania, a zwłaszcza temperamenty, o ile inne pozaszkolne czynniki wychowawcze nadają im odmienny kierunek. Okazało się po prostu, że wszelkie tego rodzaju oddziaływanie sprowadzić się musi ostatecznie do środków policyjno-karno-dyscyplinarnych.

Te trzy doświadczenia kazały szukać innego wyjścia z błędnego koła szkolnego zastoju. Kazały one przywrócić wiarę w siłę samowychowującego się ludzkiego ja i dało się słyszeć hasło krańcowe, że szkoła powinna się wyrzec zadań wychowawczych.

Zasada ta — krańcowa, powtarzamy, jest niewykonalną. Ale wygląda ona zupełnie inaczej, gdy na nią spojrzymy przez pryzmat obecnego czasu i obecnych stosunków. A ponieważ różnym ludziom czas obecny przedstawia się rozmaicie, ponieważ dla różnych ludzi stosunki rzeczywiste i wymarzone wyglądają inaczej, więc i pryzmat ów musi być różny.

Jedni, nie mogąc zapomnieć zasady, że szkoła urabia ludzi i charaktery, nie mogą wyrzec się marzenia, aby urabiała ona ludzi po myśli ideałów to,

narodowych, to społecznych, to klerykalnych, lub innych. Obawiają się oni wraz z odrzuceniem zadań wychowawczych szkoły, rozgoszczenia się w niej nauczycieli manekinów-fonografów i zapanowania atmosfery indyferentyzmu bezwzględnego. Nie sądzimy, aby pogląd powyższy był racjonalnym. Oddawna wypowiadamy i głosimy zdanie, że szkoła powinna być wolną—wolną od wszelkiej tendencji społecznej, politycznej, wyznaniowej etc. Wierzymy zanadto w siłę instynktu narodowego, aby mniemać, że trzeba go sztucznie zaszczepiać w szkole, wierzymy zanadto w przyszłość i w postęp, aby sądzić, że na ich ratunek pośpieszać powinna szkoła, wierzymy wreszcie aż nadto, że nauczyciel szkolny nie jest martwym przyrządem, lecz istotą żywą pełną uczuć, pragnień i dążeń uczciwych, szerokich i szczerych, że nauczanie szkolne potrafi on owiać atmosferą tych uczuć i dążeń, kategorycznie unikając zarażenia jej miazmatami partyjności lub jakiejkolwiek tendencji. Sądzimy, że tylko taki żywy, czujący człowiek w szkole zasługuje na miano nauczyciela, że takich nauczycieli pomimo wszystko mamy sporo, a tym samym nie może grozić naszej szkole martwota indyferentyzmu.

Natomiast z innego stanowiska hasło: „szkoła jest zakładem naukowym a nie wychowawczym“, posiada znaczenie bardzo doniosłe. Tworzy ono logiczną przesłankę, wobec której wszelka tendencja w szkole bezwzględnie bankrutuje. Z chwilą uznania tej zasady niemożliwym staje się mieszanie się do szkoły państwa, kościoła, partji. Samo mieszanie się społeczeństwa rodziców staje się możliwym jedynie w zakresie programów lub ogólnych porządków szkolnych, czyli otrzymuje stanowisko właściwe. Rodzice bowiem powinni mieć wpływ na wykształcenie swoich dzieci, które wychowują sami—wraz ze społeczeństwem. Tym sposobem

szkoła faktycznie oddaną zostaje temu, kto ją w rzeczy samej stanowi: nauczycielowi, nauce i uczniom. Rzecz prosta, że z tych trzech czynników szkoły nauczyciel jest najważniejszym. Dobry nauczyciel—dobra szkoła, marny nauczyciel—marna szkoła. W nauczycielu jest i poziom nauki, i duch i atmosfera szkoły.

Należy tu zastrzec, że i przy takim „zasadniczym" odkażeniu szkoły od tendencji można ją wprowadzić na nowo przez dobór nauczycieli. Dlatego dla wolnej szkoły jest rzeczą niezmiernie ważną: swoboda nauczyciela i swoboda nauczania. Nauczyciel zatym winien otrzymywać prawo nauczania za swe kwalifikacje naukowo-pedagogiczne nie za swe przekonania etc. Nauczyciel nie może być w zasadzie wyznaczany na posadę ani przez państwo, ani przez żadne inne organizacje prócz gminy, czyli społeczeństwa rodziców. Wtedy tylko bowiem nieuniknione wpływy przekonaniowo partyjne sprawią, że szkoła będzie odpowiadała ogółowi mieszkańców i przekonaniom większości. Raz jednak obrany nauczyciel musi mieć swobodę prowadzenia szkoły zgodnie ze swemi zasadami.

Tak zbudowana szkoła, zdaniem naszym, musi przynieść korzyść największą — większą niż wszelka inna oparta na założeniu tendencyjnym. Taka zaś budowa szkoły wyniknąć może li z zasady, że instytucje społeczne są dla społeczeństwa i składających je ludzi, nigdy zaś odwrotnie.

Fakty z dziedziny walki o niezależność szkoły od spraw wyznaniowych są tak dużej wagi, że nie możemy nie informować co do nich czytelników. Z dru-

giej strony usiłowanie sklerykalizowania szkół za wszelką cenę, chwyta się nieraz bardzo niefortunnych środków. Jednym z nich jest ujawnione obecnie w Warszawie dążenie do zaprowadzenia kontroli uczęszczania uczniów na nabożeństwa niedzielne. Wiadomo, że w szkołach prowincjonalnych istnieje zwyczaj, że uczniowie albo są prowadzeni w niedzielę ze szkoły parami do kościoła, albo pozostają pod opieką dyżurujących kolejno podczas nabożeństwa nauczycieli-wychowawców. Wysiłki prefektów, aby chodzenie do kościoła w sposób powyższy stało się obowiązującym i kontrolowanym przez odczytywanie listy obecności uczniów przy wyjściu ze szkoły do kościoła, po większej części spotkały się z oporem.

Za to obecnie już w Warszawie ujawniło się dążenie prefektów i władz kościelnych, aby za przykładem paru szkół i inne wysyłały nauczycieli-wychowawców na dyżury do kościoła. Już na pierwszy rzut oka uderza w dążeniu owym brak logiki i zupełna bezcelowość. Warszawa jest tak rozległą, że uczniowie szkoły X. znajdą się napewno we wszystkich prawie kościołach, zwłaszcza, że szkoły nasze nie obsługują poszczególnych dzielnic miasta, ale ściągają uczniów nieraz z najodleglejszych przeciwnych sobie krańców. Żadna zaś szkoła nie posiada tylu wychowawców, aby obsadzić nimi wszystkie kościoły.

Co innego, gdyby chodziło i w Warszawie o prowadzenie uczniów ze szkoły do kościoła. Ale przy rozległości miasta, przy tłoku w naszych kościołach w dni niedzielne środek taki jest niewykonalnym, zwłaszcza, że dzieci w niedzielę chodzą do kościoła zazwyczaj z rodzicami, lub są wysyłane przez rodziców. Jesteśmy tego zdania, że b. wiele rodziców protesto-

wałoby przeciwko obowiązkowi chodzenia dzieci do szkoły i w niedzielę a to dla pójścia na mszę, chociaż mają kościół w pobliżu.

Ale cóż znaczą owe improwizowane dyżury? O co tu chodzi?

Czy dzieci nasze są tak dzikie i niesforne, że w kościołach dopuszczają się ekscesów, za które potrzebna jest aż kara szkolna dyscyplinarna? Czy kościoły nie mają dozoru, i czy nie mogą odnieść się choćby do szkoły, a przez nią do rodziców w razie niewłaściwego zachowania się dzieci, że aż muszą ten dozór wzmacniać przez obecność na nabożeństwie wychowawcy? Czy ten jedyny wychowawca na setki i tysiące modlących się ma być argusem, który tu ogarnie czujnym okiem wszystkich wychowańców szkoły? Czy ma on być pedagogicznym policjantem, czy dawać *dobry przykład pobożności*, jako *wyznaczony na dyżur przez szkołę?* Czy może modląca się publiczność jest tak obojętna, że nikt z pośród niej nie zwróci uwagi na czyjeś niewłaściwe zachowanie się, zwłaszcza ucznia i nie udzieli mu upomnienia?

Sądzimy, że o żaden z tych punktów nie chodzi; na wszystkie musimy dać jedną odpowiedź—nie, i szukać innej przyczyny. Zdaniem naszym chodzi tu o wykazanie, że kler opiekuje się szkołą polską, że szkoła ta „wychowuje" religijnie, bo wszak nawet — wychowawcy dyżurują na nabożeństwach. I w tym wypadku zatym, jak w tylu innych, gdy występuje kler, chodzi o prostą, bezduszną formalność, ale ta formalność stać może za dowód ulegania naszych szkół wymogom duchowieństwa, podlegania ich hierarchji, świadectwem religijnego w nich wychowania młodzieży.

Naszym zdaniem jednak, szkoły polskie czynią dla religijnego wychowania więcej niż wszelkie dyżu-

ry w kościołach, niż wszelki inny przymus religijny. To więcej—jest zupełną tolerancją wyznaniową, umożliwieniem samowychowywania się religijnego i dopełniania obrządków kultu. Jeśli przy postawieniu wychowania religijnego na tym gruncie cel osiągany nie jest, to powtarzamy: nie pomogą ani dyżury wychowawców, ani żaden inny przymus, bo na przeszkodzie stoi bezduszna formalistyka hierarchji.

Z LITERATURY.

Aniela Szycówna. Matka. Wydawnictwo Gebethnera i Wolffa. Warszawa. 1908.

Komitet jubileuszowy dla uczczenia E. Orzeszkowej rozpoczął wydawnictwo pod ogólnym tytułem „*Kobieta w życiu społecznym.*“ Wydawnictwo to rozpada się na różne działy. W skład jednego z nich „*Kobieta w pedagogice*“ wchodzi broszurka p. Szycówny. We wstępie zaznacza autorka zupełnie słusznie, że żywioły konserwatywne, usiłujące hamować wszelkie zapędy kobiet do rozszerzenia zakresu swej działalności w imię świętego powołania macierzyńskiego, nic jednak nie czyniły dla przygotowania dziewcząt do roli matek, oraz że właśnie jednym z najpoważniejszych zadań kobiecego postępu powinno być i będzie wypełnienie tej dotkliwej luki w wychowaniu kobiet. Jestto sprawa tym bardziej paląca, że żadne reformy szkolne nie zdołają zastąpić tej reformy podstaw, jaką będzie podniesienie i udoskonalenie wychowania domowego. „Zmieniają się osoby, którym dziecko kolejno ulega, jedna trwa ciągle na swym stanowisku, a tą jest matka“— mówi p. Szycówna.

O ile matka zdolną jest ująć w ręce ster wychowania, wpływ jej nadaje mu pewien jednolity kierunek, wiążąc w całość poszczególne jego działy. Charakteryzując tę rolę matki, słusznie podkreśla p. Szycówna doniosłe jej znaczenie w okresie przejściowym od dzieciństwa do dojrzałości. „W tym okresie matka zdaje też egzamin ze swej dojrzałości pedagogicznej, której dowodem jest jej stosunek do dorosłych lub dorastających dzieci.“

Wnioski swoje o tym, w jaki sposób obecne matki Polki pojmują i spełniają swe zadania, opiera autorka na rezultatach przeprowadzonej przez siebie ankiety. Bardzo mała liczba odpowiedzi zebranych na rozesłany kwestjona-

rjusz (tylko 89) nie pozwala spożytkować ich w znaczeniu materjału statystycznego, co i autorka przyznaje, widząc w nich raczej ciekawe przyczynki do omawianej przez siebie kwestji.

Właściwie należałoby może zatrzymać się dłużej nad tym smutnym, a poniekąd nieoczekiwanym objawem. Czyżby wolno było stąd wnosić o powszechnej obojętności kobiet względem tego, co jest ich najświętszym powołaniem? Czy to zagadkowe milczenie tłumaczyć wolno zewnętrznemi okolicznościami, krótkim terminem dla nadsyłania odpowiedzi, małym rozpowszechnieniem kwestjonarjusza i t. p.? Chyba nie; autorka wspomina, że kwestjonarjusz przedrukowały *wszystkie* pisma polskie, czytały go najmniej dziesiątki a może i setki tysięcy czytelniczek; dlaczegoż więc odpowiedziało iylko 89?! Może wyjaśnienia szukać tu należy nie tyle w obojętności dla zagadnień wychowawczych, ile w małym uspołecznieniu matek. Przywykły one traktować swe zadanie jako sprawę czysto prywatną i nie rozumieją ogromnego pożytku ogólnego, wynikającego z ujawnienia tego, co im się wydaje być tylko osobistą troską. „Jaki jest stosunek matki do szkoły?“ „Jakie braki w swym wykształceniu dostrzegła z chwilą, gdy jej przyszło wychowywać własne dzieci?“ to są pytania, na które każda sama sobie tylko daje odpowiedź, a jeśli się zwraca do ludzi kompetentnych, np. do redakcji pism pedagogicznych, czyni to również nie w ogólnym lecz w swoim bezpośrednim interesie. Chodzi jej wtedy o doraźną pomoc, o gotową receptę dla zaaplikowania w kłopotliwym wypadku. To też może najważniejszą reformą wychowania matek byłoby wzbudzenie poczucia solidarności macierzyńskich interesów, by każda z nich, gdy mowa o wychowaniu, umiała się wznieść ponad wyobrażenie „ja i moje dzieci“ do szerszego określenia: „my, i nasze dzieci.“

Równie wymownym, jak to gromadne milczenie, był protest 16-tu matek przeciw charakterowi kwestjonarjusza. Żadna z tych szesnastu ze swej strony odpowiedzi nie nadesłała. Zamiast stanowisko swoje zaznaczyć i rozwinąć w omawianiu jego poszczególnych punktów podkreśliły w nim nie to, co powiedziano, lecz to, co przemiczano, mianowicie religijny charakter wychowania. Ten głos szesnastu jest niezmiernie charakterystycznym przyczynkiem do psychologji naszych klerykałów, a bardzo pouczającym dla postępowców mniej lub

więcej do oportunizmu skłonnych. Kwestjonarjusz—to jest tylko kwestjonarjusz, zatym szereg pytań. Tym więcej odpowiada celowi, im większą pozostawia swobodę korespondentom dla zaznaczenia ich własnego stanowiska. Pod tym względem kwestjonarjusz panny Szycówny był—zdaje się—bez zarzutu. Nie przesądzał, nie narzucał, nie suggorował niczego. Można było na jego tle rozwinąć całość najbardziej rzymsko-katolickich poglądów na wychowanie domowe i wychowanie matek. Zamiast z tego korzystać, zrobiono mu zarzut właśnie jego objektywizmu. Znam inny przykład kwestjonarjusza, który zwalczano znowuż dla tego, że mieścił pytanie, dotyczące wychowania religijnego. Oponenci już w takim pytaniu zwietrzyli nieprawomyślność. Może dopiero wtedy byliby zadowoleni, gdyby z góry zaznaczono, że ludziom niereligijnym głosu zabierać nie wolno.

Winno nas to wyleczyć ze złudzeń, że na tle klerykalnego światopoglądu mogą się przyjąć jakiekolwiek kulturaine reformy. Wszystko, co nie przystaje ściśle do wązkich ramek nieruchomego dogmatyzmu, spotyka się z zarzutem partyjności i w tym też zapewne bierze źródło życzenie, wygłoszone przez niektóre matki, aby pisma pedagogiczne były „bezpartyjne."

Byłoby to dowodem z góry powziętej i nieprzejednanej niechęci opozycji, gdyby zarzuty, skierowane przeciw kwestjonarjuszowi, przeniesiono i na książkę samą. Autorka jej tak skrupulatnie trzyma się na stanowisku objektywnej referentki, tak ściśle zamyka się w granicach tych danych, które przez swój kwestjonarjusz zdobyła, że odczuwa się pewne zwężenie tematu w stosunku do tytułu książki. Własne doświadczenie, korespondencje otrzymywane przez redakcje pism pedagogicznych, a także niewątpliwie i przez samą autorkę, spostrzeżenia zbierane przez nauczycielki i przełożonych zakładów naukowych, wreszcie ogólnie znane fakty z ostatnich kilku lat — możeby mogły nastręczyć również trochę materjału do oświetlenia danej kwestji, materjału luźnego wprawdzie i podlegającego subjektywnej ocenie, ale może nie całkiem do odrzucenia wobec tego, że 89 listów macierzyńskich także przecież nie przedstawia jeszcze murowanej podstawy do wniosków. Objektywizm antorki nie podlega wątpliwości, ale czy równie objektywne były jej korespondentki? Czy można zawsze sąd o ludziach opierać na tym, co sami mówią o sobie? Uwaga ta nie ma

bynajmniej na celu obniżania wartości rzeczonej ankiety; przeciwnie, uważałabym za bardzo pożądane, aby książeczka panny Szycówny wywołała dalsze odpowiedzi i zbogaciła autorkę obfitym materjałem. Sądzę tylko, że nawet najbogatszy wymaga jeszcze zestawienia z faktami, sam przez się bowiem mógłby do jednostronnych prowadzić wniosków.

I. Moszczeńska.

C. Bogucka i C. Niewiadomska. Nauka stylistyki, oparta na przykładach i wzorach z dodaniem koniecznych objaśnień. Kl. IV. Warszawa, nakład Gebethnera i Wolffa. 1908.

Dość szczupły zapas podręczników szkolnych do nauczania teorji stylu zwiększył się o jeden dzięki Boguckiej i Niewiadomskiej. „Nauka stylistyki“—niesłusznie tak nazwana, bo są to raczej wypisy podręczne przy wykładzie nauki o stylu—jest poprzedzona króciutką przedmową, w której autorki wytłumaczyły, dlaczego podają tylko stylistykę, a nie teorję literatury, wyjaśniły następnie cel swej pracy oraz wymieniły podstawy, na których się opiera; są niemi: Stylistyka Chmielowskiego i Wskazówki do ćwiczeń Dygasińskiego, obydwa dziełka choć mało ścisłe i naukowe, dotąd jeszcze nie zastąpione przez żadne inne lepsze.

Przy pierwszym zapoznaniu się z „Nauką stylistyki“, uderza nas przyjemnie ta okoliczność, iż autorki zerwały, podobnie jak przed niemi Henryk Galle w Stylistyce i W. Weychertówna, w Nauce wysłowienia zupełnie z dawnym szablonem uczenia się za pomocą dedukcji tam, gdzie jedynie indukcja panować powinna t. j. zarzuciły dawny system podawania najpierw teorji, a potym ilustrujących ją przykładów. Tu rzecz się ma odwrotnie: rozdział, p. t.: Co to jest styl i od czego zależy? zaczyna się od wyjątku z III-ej księgi „Pana Tadeusza,“ mającego okazać różnicę stylu Zosi i Hrabiego, a po przeczytaniu tego rozdziału następuje kilka pytań, które doprowadzają ucznia do zrozumienia, czym jest styl i, co ważniejsza, do spostrzeżenia, że różni ludzie w różny sposób się wyrażają.

Pierwszy ten przykład jest bardzo ważny i wymaga wielkiej staranności przy opracowaniu przez nauczyciela. Nie dosyć jest powiedzieć: „oto, patrzcie! przecież widoczne, że Hrabia mówi górnolotnie, a Zosia poprostu,“ — ale

należy zwięźle, jasno a tak plastycznie odmalować słowami Zosię i hrabiego, iżby uczeń przekonał się, niejako ujrzał, że dwie te osoby właśnie *nie mogą* mówić inaczej; zrozumie przez to, iż rodzaj stylu jest takim samym natnralnym wypływem naszej indywidualności, jak np. sposób obejścia lub zachowania się wogóle. Następuje potym wyjątek z „Chłopów“ niezmiernie charakterystyczne umawianie się gospodarza z parobkiem; poniżej czytamy taką uwagę: wskaż wyrażenia rubaszne, rzewne, naiwne, rozumujące... Otóż, zdaje mi się, że uczeń nie będzie wiedział, które np. wyrażenia są „rzewne“, które „naiwne“, może — ośmielę się twierdzić — nie każdy nawet nauczyciel to potrafi rozróżnić, zresztą granica między rzewnością a naiwnością jest dość nieuchwytna i może być traktowana dowolnie. Nie zawadziłoby zatym, żeby autorki były podały próbę takiego rozbioru i poczyniły więcej uwag, naprowadzających myśl ucznia na właściwe tory. Powiedzą mi: ależ to przecie IV klasa!—Nic nie szkodzi: właśnie dlatego, że to *już* IV klasa, nic w rozbiorze stylowym nie powinno pozostać wątpliwym, niewyjaśnionym; właśnie IV klasa musi *już* umieć się wczytywać w utwory t. j. tego ją koniecznie nauczyć należy. I tu nie zawadzą jak najbardziej wyczerpujące wyjaśnienia, dawane uczniom, jak największe zaś ułatwienia pracy—nie każdemu zarówno zdolnemu nauczycielowi.

Cała ta część książki, rozwijająca myśl, że styl zależy od tego, do kogo, o czym i kiedy się mówi, jest bardzo sumiennie opracowana w postaci wyboru najodpowiedniejszych urywków literackich; my ze swej strony pragnęlibyśmy tylko pomnożyć ilość przykładów na okazanie różnic w sposobie mówienia pod wpływem nastroju. Rzecz to niezmiernie subtelna, trudna do uchwycenia świadomego, a dziś często nadużywana jako wyraz; dobrze byłoby, gdyby uczniowie mieli sposobność jeszcze więcej się wczytać w odpowiednio ułożone wypisy nietylko ze Słowackiego, ale i z późniejszych poetów, u których własnie nastrój tak olbrzymią gra rolę. Zresztą, co prawda, w samej książce, tylko nieco dalej, znajdziemy wiele materjału do takiego czytania.

Umieszczenie wyjątku z „Starej Baśni“ Kraszewskiego—choć bardzo pięknego zresztą pogrzebu Wisza—między „Panem Tadeuszem“ a „Anhellim“ jako przykład, a raczej

dalszy ciąg przykładów na różnice stylu w zależności od epoki, nie wydaje nam się bynajmniej odpowiednie; wreszcie to rzecz małej wagi, bo gdy idzie o wiek XIX, niepodobna, by uczeń odczuł jakąkolwiek różnicę w sposobie poetyckim mówienia za czasów romantyzmu a późniejszym. Co innego gdyby zestawione były między innemi jakie dwa wyjątki prozy, np. krytyki literackiej za czasów Brodzińskiego, a teraz, lub też jakiś urywek opisowy w powieści Niemcewicza, Korzeniowskiego a Świętochowskiego...

Doskonale opracowany jest dział o synonimach (jasność), które zwykle tyle trudności przedstawiają dla ucznia; podobnież poczytywać należy autorkom za zasługę skrócenie nauki o okresie: podały jedynie kilka bardzo zwykłych przykładów wraz z najprostszą definicją, unikając trudnej klasyfikacji okresów. Właściwe na to miejsce w kursie 7-ej klasy, gdy będzie mowa o okresie krasomówskim. Dalej następuje wyjaśnienie pozostałych gramatyczno-logicznych zalet stylu, zwłaszcza czystości. Co do tego ostatniego rozdziału zrobilibyśmy maleńką uwagę: do rusycyzmów, rozpowszechnionych na Litwie, zaliczono „kosy“ i „pechać się.“ „Kosy“ jest właściwie archaizmem—niestety, istotnie na Litwie niejeden archaizm utrzymał się dzięki odpowiedniemu wyrazowi rosyjskiemu!—co zaś do wyrazu „pechać się“ to jest on również powszechny: w gwarze mazowieckiej istnieje jako „paćkać się“, w gwarze małopolskiej jako „pećkać“; wyraz ten żyje w polszczyźnie równoległy do rosyjskiego „пачкать“, ale za rusycyzm uważać go niepodobna. Estetyczne przymioty stylu poznaje uczeń z „Nauki stylistyki“ za pomocą mnóstwa przykładów, krótkich, przeważnie łatwych, a wybranych z literatury ostatniej doby; trudny jedynie jest „Deszcz jesienny“ Staffa, ale tak piękny, że melodyjność wiersza zapewne bardzo się przyczyni do uchwycenia jeżeli nie treści, to przynajmniej nastroju, o co tu właśnie chodzi.

Rozdział p. t. „Przymioty stylu indywidualne“ a raczej wstęp do traktowania poszczególnych przymiotów stylu stanowi chyba najważniejszą część książki, bo na nim ma się młodzież wykształcić w ujmowaniu bardzo subtelnych, często nie dających się wyraźnie określić, różnic indywidualnych mowy.

Sądzimy, że jak na klasę IV-tą, wystarczyłyby tu pierwsze karty „Nauki stylistyki“ i zbyt trudnemi nawet

dla zdolnego ucznia IV klasy wydają nam się uwagi na str. 141: „...Jakie cechy przeważają w „Panu Tadeuszu“ (nieuważna korekta zrobiła z tego: ...przeważają w Panu Tadeuszu—wskutek czego pytanie możnaby dwojako rozumieć): umysłowe, uczuciowe, czy płynące z wyobraźni?“ i t. d.

Rówuież zdefinjowanie osobowości każdego z trzech mistrzów romantyzmu za pomocą krótkiej formułki (Mickiewicz—uczuciowość... Słowacki—fantazja i t. d.) wydaje nam się w tym miejscu zbytecznym, jako poddawanie gotowego dogmatu tam, gdzie on jest najzupełuiej niepotrzebny, bo młodzież w wyższej klasie, czytając dzieła poetów, sama do tegoż bez trudu dojść powinna.

Jednakże o te „Przymioty stylu...” możnaby się z autorkami nieco posprzeczać, a wreszcie nietylko z autorkami, ale z ogółem piszących „Stylistyki“ dla użytku szkolnego. Wszakże styl to jest sposób mówienia, to forma zewnętrzna dla wewnętrznej, za jej pomocą objawionej myśli. Zbyt często jednak identyfikujemy tę formę z jej treścią i stąd pochodzi upatrywanie w stylu samym, t. j. w wyrazach i ich doborze, takich cech jak: wzniosłość, tragiczność, śmieszność i t. d. Są to cechy samej myśli. tylko treść może być wzniosłą lub tragiczną i ona też nadaje stylowi takie lub inne zabarwienie. Tak więc owe, niesłusznie tak nazwane, przymioty stylu. jak np. fantastyczność, tragizm, humor i inne lepiej nazywać tym, czym są w istocie t. j. cechami twórczości, nie przypisując wyłącznie stylowi zasługi poruszania nas w ten lub inny sposób. Z tych samych wyrazów, któremi jest napisane, dajmy na to „Z gleby kujawskiej,“ możnaby ułożyć zupełnie co innego, co bynajmniej nie miałoby w sobie tej potęgi, jaką tchnie ów dytyramb rozpaczy—jeżeli się tak mozna wyrazić; czytając zaś przebudzenie się Goplany—ma to być wzór fantastyczności stylu—widzimy, że sam język, sama mowa poety jest tam dziwnie prostą, tylko obrazy coraz inne a coraz piękniejsze, coraz mniej zbliżone do powszednich zjawisk —jednym słewem fantastyczne! Tak więc, jeżeli może byó mowa o fantastyczności, np. to tylko pomysłu, nie zaś stylu samego. Rozdział V-ty to szereg wyjątków z różnych autorów, właściwe wypisy dla IV-ej klasy; można na nich kształcić uczniów w rozpoznawaniu przeróżnych właściwości stylowych, w budowaniu planów, oraz w nabywaniu ła-

twości wysłowienia. Dobór rzeczy jest bardzo staranny, szkoda tylko, że tu, jak i w całym podręczniku zresztą, niezawsze jest wymieniony tytuł dzieła, z którego wyjątek jest wzięty. Byłoby to pożyteczne dla ucznia i często bardzo... dla nauczyciela; nie zawadziłoby więc dodać opuszczone tytuły, a wogóle przeprowadzić nieco staranniejszą korektę; mówiąc to, mamy naturalnie na myśli 2-gie wydanie, gdyż zapewne prędko się ono będzie musiało ukazać.

Dział kompozycji pisarskiej nie wydaje się nam wyczerpującym, a załączone dla przykładu plany i tematy dość mało oryginalne—zwłaszcza w obecnej dobie, gdy za pomocą ćwiczeń piśmiennych staramy się wydobyć na jaw indywidualność wychowańca.

Ostatnią część „Nauki Stylistyki" stanowią przykłady na rozróżnianie poezji i prozy oraz różnych ich rodzajów. Klasyfikacja traktowana jest dość ogólnie, określenia są możliwie proste i krótkie—słowem, rzecz łatwa do zrozumienia i do spamiętania zarazem dla przeciętnego ucznia IV-ej klasy, możliwa nawet do podawania wcześniej, w klasach niższych. Kończy książkę dodatkowy rozdział o wersyfikacji, czyli raczej o jej najogólniejszych zasadach, w zakresie jednakże najzupełniej wystarczającym, a nie utrudzającym zbytnio pamięci uczącego się.

Szkoda tylko, że mówiąc o rytmie, jako o najważniejszej właściwości wiersza, nie wspomniały autorki o rytmie w prozie: czytający mógłby pomyśleć, że proza już wcale rytmu nie posiada, a wiemy dobrze, iż jest przeciwnie i literatura piękna nie wierszowana jest tego żywym przykładem. Naogół praca pp. Boguckiej i Niewiadomskiej czyni bardzo dodatnie wrażenie i widać w doborze czytań, że wykonały ją nauczycielki, dobrze znające młodocianą duszę 14 — 15 letniego chłopca lub dziewczyny. Wyborny a spokojny smak estetyczny, umiłowanie przedmiotu, oraz chęć zmniejszenia trudu zarówno uczniowi jak i nauczycielowi,—a jednocześnie i zaoszczędzenia kosztu rodzicom, gdyż „Nauka stylistyki" czyni zbytecznemi wszelkie inne obok tego „Wypisy" widocznie kierowały autorkami przy tej wdzięcznej a wielce pożytecznej pracy.

H. Willman-Grabowska.

Dr. Mieczysław Kaufman. Nowe prądy w szkolnictwie amerykańskim i niemieckim. Łódź 1908.

Mała ta broszura, zawierająca odczyt autora, wygłoszony 3-go kwietnia r. b. w „Kole rodziców i wychowawców“ w Łodzi, dotyka sprawy najbardziej palącej—reformy szkolnej. Zasadniczą myślą jest krytyka szkoły obecnej i wskazanie jej drogi postępu. Jako wzór, stawia autor szkoły nowego typu, zwłaszcza szkołę doświadczalną przy uniwersytecie w Chicago, założoną przez znakomitego pedagoga amerykańskiego, Jaua Deweya, oraz niemieckie szkoły Hermana Lietza. Opis tych szkół i metod w nich stosowanych stanowi najciekawszą i najbardziej pouczającą część książeczki, a idea pracy ręcznej, jako czynnika wychowawczego, jest w niej z wielką wyrazistością przedstawiona. Wogóle jednak broszura nie daje tego, co zapowiada tytuł t. j. obrazu nowych prądów w pedagogice niemieckiej i amerykańskiej. Trudno to było co prawda osiągnąć w jednym odczycie, gdyż przedmiot taki dostarcza treści na całą książkę, jak studjum Müncha p. t. *Zukunftspädagogik*, które niedawno ukazało się w drugim wydaniu, [1]) ale i odczyt zyskałby na pewnym pogłębieniu. Wszyscy pisarze, zabierający u nas głos w sprawie reformy szkolnej, ten sam błąd popełniają: zapominają, że pedagogika jest jednocześnie nauką i sztuką, teorją i praktyką, oceniać jej postęp zatym należy przez określenie: a) postępu naukowego t. j. pewnych postulatów teoretycznych; b) postępu praktycznego t. j. aktualnego stanu szkół istniejących; 3) wzajemnego stosunku teorji do praktyki. Kto nie uwzględni tych rozróżnień, ten z wielką łatwością przy doborze odpowiednich faktów dowiedzie każdej tezy: zarówno tej, że w pedagogice nic nie może być nowego, bo wszystko już wypowiedzieli wielcy pedagodzy z XVIII i XIX wieku, jak i tej, że całą pedagogikę trzeba budować nanowo, bo to wszystko, co było dotychczas, nic nie warte — z jednego i drugiego punktu widzenia można wysnuć bardzo ładne przemówienie wiecowe, lecz nigdy rozprawy pedagogicznej. P. Kaufmanowi tego wiecowego tonu zarzucić nie można, ale i jego argumentacja nie jest zawsze trafną nawet tam, gdzie ma zupełną słuszność: zestawia np. wyjątki z naszych podręczników i to uznanych za najlepsze, (Elementarz Promyka, Składnia Drzewieckiego) jako dowód

[1]) Por. „Nowe Tory.“ Zesz. 6.

rutyny, formalistyki, bezduszności naszego nauczania, z racjonalnemi metodami, stosowanemi w szkołach amerykańskich, w których opisie podkreśla takie fakty, jak to: że nauczyciel amerykański stara się utrwalić w umyśle ucznia fizjognomję wyrazu, nie obarczając go regułami ortograficznemi; że dla obznajmienia się z miarami i wagami, dzieci mierzą i ważą same i t. p. Wszystko to prawda, ale polski czytelnik, obznajmiony trochę z literaturą pedagogiczną, łatwo sobie przypomina, że wielu naszych pedagogów zalecało to samo i to nie od r. 1905, ale dużo wcześniej, a już nikt nie zaprzeczy, że istnieją u nas podręczniki, starające się wyrugować dyktanda, prowadzone starą modą, a wprowadzić „ćwiczenia ortograficzne“, odwołując się również do wzroku ucznia i usiłując mu utrwalić fizjognomję wyrazu; są też i podręczniki do arytmetyki i gieometrji, wprowadzające wiele środków, uzmysławiających pojęcia matematyczne; są nawet nauczyciele i szkoły, które się do tych zasad stosują. Argument więc jest słaby, a wielka szkoda, bo myśl bardzo słuszna i należałoby właśnie dowieść, że *pomimo istnienia dobrych dzieł pedagogicznych i dobrych podręczników* (nie chodzi o to, w jakiej istnieją one ilości) szkolnictwo nasze stoi bardzo nizko; ale dla udowodnienia tego należało zawsze porównywać ilości jednakowe: dzieła teoretyczne z dziełami teoretycznemi, podręczniki z podręcznikami, a szkoły ze szkołami, gdy autor wprost przeciwnie zestawia praktykę szkół amerykańskich z niektóremi naszemi podręcznikami. Słabą stroną rozprawy ze stanowiska naukowego jest również zarzucenie zasłony na cały prawie wiek XIX: czytelnik po przez uwielbienie autora widzi w całym blasku koniec XVIII-go i początek XIX-go wieku, opromieniony nazwłskami Basedowa, Froebla, Pestalozziego, widzi też koniec XIX-go i początek XX-go stulecia w postaci Jana Deveya, Hermana Lietza i kilku młodych pedagogów niemieckich; ale czy między temi dwoma krańcami nic nie było, żadnej idei, żadnej myśli płodnej dla pedagogiki? Gdzież się podział Herbart i cała jego szkoła, będąca do lat ostatnich alfą i omegą pedagogiki niemieckiej? (wszakże Rein i jego kursa w Jenie są jeszcze dalszym ciągiem tego kierunku). Gdzie jest zacięty przeciwnik Herbarta, Natorp i głoszony przez niego kierunek pedagogiki społecznej? Gdzie istotnie najnowsza pedagogika doświadczalna, której pełny wyraz dało ostatnie

dzieło Meumnana; pedagogika, która równie jak Herbart uważa psychologję, znajomość umysłu dziecka za podstawę zasad wychowania i nauczania, lecz druzgoce i w pył rozwiewa mnóstwo twierdzeń Herbarta w imię nowych badań i eksperymentów? Obraz nowych prądów w szkolnictwie niemieckim bez obrazu walki między pedagogiką herbartowską, społeczną i eksperymentalną, bez jasnego zarysu zwrotu ku wychowaniu estetycznemu, o którym autor napomyka tylko z lekka, nie może być prawdziwy i zupełny. Mimo tych braków jednak rozprawa dr. Kaufmana, popularyzująca z wielkim zapałem niektóre hasła nowej pedagogiki, zasługuje na szczere polecenie.

Aniela Szycówna.

J. Dąbrowski. Dzieje Polski w streszczeniu, z 12-tu mapami. Wydawnictwo M. Arcta. Warszawa 1907.

Tyle się w ostatnich czasach mówiło o reformie nauczania historji, tak różne pod tym względem spotykałam poglądy, że z dużym zaciekawieniem rozczytuję się w nowych podręczuikach spodziewając się, że one wniosą do nauczania jakieś nowe prądy.

Pogląd autora „dziejów Polski“ był mi znany poniekąd z artykułu, pomieszczonego w „Nowych Torach" roku zeszłego. Autor postawił sobie za zadanie, jak to zresztą w przedmowie zaznacza, dać zarys całości życia narodowego w różnych epokach jego rozwoju. Mając takie szerokie zadanie, dał nam w swym podręczniku materjał ściśle naukowy, obszerny ze szczególną uwagą na stosunki polityczne.

Aby utrzymać ciągłość życia narodowego, zarzuca powszechnie dotąd przyjęty system podziału historji na okresy, grupując ważniejsze fakty według ich pokrewieństwa w rozdziały, stanowiące pewną całość, lecz ściśle związane treścią z innemi.

Aby ułatwić orjentowanie się, autor dołącza 12 mapek, a to w celu uprzytomnienia zmian terytorjalnych, jakie przechodziło państwo polskie.

Po zaznajomieniu ze stosunkami politycznemi Słowian i warunkami ich życia, autor zarysowuje monarchję Chrobrego z jej urządzeniami, wykazując rozmach, z jakim organizuje się i rozwija młode państwo polskie. Dużo miejsca poświęca życiu ekonomicznemu i kulturalnemu. Ogólnie bio-

rąc, ta epoka jest bardzo gruntownie opracowana. Rozdziały, traktujące stosunki Polski dzielnicowej, uwzględniają zarówno stronę polityczną, jak i zmiany w rozwoju ekonomicznym i kulturalnym skutkiem wytworzenia się nowych klas społecznych w narodzie.

Najsłabiej opracowaną jest epoka Jagiellońska; wspaniały rozwój parlamentaryzmu polskiego przechodzi bez wrażenia, wszystkie te zdobycze szlacheckie, podstawy wolności jednostki dziwnie się zacierają, skutkiem braku należytego zgrupowania. Strona ideowa tej walki o prawa prawie że pominięta. Duży nacisk natomiast autor kładzie na stosunki ekonomiczne, które ulegają znacznym zmianom wskutek zmonopolizowania przez szlachtę w swym ręku wszystkich bogactw.

Rozdziały, omawiające Litwę, nie dają nam pojęcia ani o stopniu kultury, ani o religji, nie maluje też autor rozwoju ekonomicznego kraju, jest to poważny brak, a to ze względów. iż trudno zrozumieć wielkość wpływu kultury polskiej na ziemi litewskiej, jeżeli się nie znało dostatecznie rodzimej kultury litewskiej, jej urządzeń i stopnia rozwoju narodu. który odtąd dzielić będzie wspólne losy z Koroną. Dużo kart i słusznie poświęca autor Reformacji, za mało może uwzględniając pierwiastek społeczny tego ruchu. Wiek XVII-ty i początek XVIII-tego odmalowany barwnie; mamy przed sobą dokładny obraz burz, wynikających w znacznej części z wszechwładzy szlachty, uniemożliwiającej rozwój innych grup ludnościowych i prowadzącej do zupełnego rozprzężenia spraw państwowych i społecznych. Bardzo gruntownym opracowaniem odznaczają się rozdziały, zaznajamiające nas ze zjawiskami zarówno wewnętrznego jak i zewnętrznego życia ostatnich dziesiątków lat bytu politycznego narodu polskiego; szkoda tylko że autor, mówiąc o rozbiorach, nie zamieszcza ziem, zabranych przez sąsiednie państwa z rozbioru I, II i III, zadawalając się jedynie wyliczeniem ilości mil kwadratowych, które zajęły państwa, przystępujące do rozbioru Polski.

W Polsce porozbiorowej autor słusznie traktuje historję narodu polskiego łącznie w 3 zaborach; powiedziałabym tylko, że jest ogromna nierównomierność w kreśleniu wydarzeń życia naszego narodu. Znacznie np. więcej miejsca poświęca bohaterskiej walce legjonów, niż historji spisków przed wybuchem rewolucji listopadowej, której za-

rys jest bardzo pobieżny. Więcej uwagi poświęca nastrojowi i stosunkom kulturalnym społeczeństwa przed 63 rokiem, ta chwila jest nawet bardzo dobrze opracowaua. Trafną bardzo charakterystyką społeczeństwa odznacza się okres po powstaniu 1863 r., kiedy naród, rozbity niepowodzeniami o zdobycie państwowości, stawia sobie hasło pracy nad wewnętrznym wzmocnieniem sił narodowych, skutkiem czego następuje niebywały rozkwit ducha polskiego, a pomimo bardzo trudnych warunków przemysł rozwija się i podnosi dobrobyt w kraju.

Pod względem językowym w „Dziejach Polski“ spotykam pewne usterki np. na str. 19-tej taki ustęp „między zamordowanymi był i biskup praski, głośny w tym czasie Wojciech“ na str. 47 „cesarz przedstawił pretensje na zdobycze polskie“, na str. 101 „Halicza Węgry zaciekle bronili, niemal bez oporu.“

Pomimo wykazanych braków, wynikających z nierównomiernego opracowania, podręcznik „Dzieje Polski Dąbrowskiego“ jest w naszej literaturze historycznej poważnym dorobkiem i może oddać rzeczywiste usługi nauczycielowi, jako dający naukowy materjał do wykładów.

K. Kalkstein-Lewandowska.

Julja Kisielewska (Oksza). Historja Polski. Podręcznik do nauki szkolnej i domowej, kurs średni. Nakład Jana Fiszera.

Szczęśliwą myśl miała autorka, traktując w swym podręczniku dzieje narodu polskiego na tle wypadków historji powszechnej, w tej formie bowiem łatwiej uwydatnić ciągłość i zależność zjawisk społecznych, ekonomicznych i kulturalnyzh, przejawiających się w różnych formach. Ta droga też wydaje mi się bardzo pomocniczą do osiągnięcia celu, który sobie autorka postawiła: rozwinięcia w umysłach uczniów zmysłu historycznego.

Pani Oksza rozpoczyna naukę od historji ogólnych pojęć państwa, różnych jego form, a następnie przygotowuje ucznia niejako do tła, na którym rozgrywać się mają wydarzenia dziejowe, bo zaznajamia słusznie z gieografją Polski, jej położeniem politycznym. Myśl sama bardzo dobra, wydaje się jednak, że suche wyszczególnienie miast, rzek, prowincji, niezbyt się przyczyni do prawdziwego poznania kraju, a i samo zapamiętanie tak wielu

nazw bez bliższych wiadomości, któreby mogły ożywić, a tym samem ułatwić naukę, będzie dla ucznia zbyt nużące i nie przyniesie należytego pożytku.

Po takim wstępie autorka przechodzi do nauki historji; dzieje powszechne rozpoczyna od Grecji i Rzymu, kończy na ostatnim rozbiorze Polski i ogólnej charakterystyce państw ówczesnych. Mówiąc b. krótko o Grecji i Rzymie, autorka nie daje żadnego pojęcia o ustroju społecznym obu tych państw, pomija doniosłość wielkiej kultury greckiej, a następnie rzymskiej, co przecież byłoby, zdaje mi się, z korzyścią dla ucznia, który zaznajomiłby się z różnemi formami rządu i łatwiejby mu było orjentować się później z takiemi zjawiskami: jak humanizm i wiele innych.

Po charakterystyce wielkiej wędrówki narodów mamy obraz życia plemion słowiańskich i ich stosunku do państwa niemieckiego, poczym zaznajamia się uczeń z dopiero co powstałym państwem polskim.

Okres Polski monarchicznej odmalowany barwnie; powiedziałabym tylko, że bogactwo szczegółów politycznych, zaciemnia obraz rozwoju społecznego i nie pozwala autorce na uwypuklenie tła, na którym rozwijają się wydarzenia dziejowe.

Wyobrażam sobie, że uczeń nie straciłby wiele, gdyby te szczegóły, dla historyka może nawet interesujące, były pominięte, a zyskałby na gruntowniejszym zapoznaniu się z życiem narodu. Przytym w książce, przeznaczonej do nauki, rażą pewne że tak powiem anachronizmy, jak np. że Bolesław Wielki założył klasztor Benedyktynów w Tyńcu i na Łysej górze, albo że św. Wojciechowi zawdzięczamy pieśń „Boga Rodzica.“

Cały okres Polski dzielnicowej opracowany bardzo starannie. Świetnie, bo żywo, zajmująco skreślony jest okres Polski Jagiellońskiej, sporo miejsca poświęca autorka rozwojowi wolności politycznych i życiu wewnętrznemu narodu.

Kiedy jednak mowa o wypadkach europejskich, takich jak Reformacja, to za mało moim zdaniem autorka uwzględnia stosunki społeczne, wówczas panujące, a które w niemałym stopniu przyczyniły się do tak zwanej „wojny chłopskiej.“ Zajmująco przedstawia się okres Polski, chylącej się do upadku, dobrze uwydatniony nastrój szlachty, która otrzymawszy dla siebie wszystkie zdobycze zarówno poli-

tyczne jak i ekonomiczne strzeże zazdrośnie swych skarbów, nie dopuszczając do nich nikogo.

Najsłabiej moim zdaniem przedstawia się okres reform.

Nie wyczuje uczeń tego podniesienia ducha, będącego znamienną cechą ludzi tego okresu; brak wielokrotnie oświetlenia, przez co dane wydarzenie zostawi fałszywy obraz w umyśle ucznia, np. gdy mowa o konfederacji barskiej autorka przemilcza charakter reakcyjny tego ruchu t. j. protest szlachty przeciw zrównaniu dysydentów, następnie gdy mowa o rzezi humańskiej ani słowa niema o udziale rubli rosyjskich, które niemało przyczyniły się do jej wzniecenia.

Pomimo tych usterek korzystnie przedstawia się historja Polski Kisielewskiej. Powiedziałabym tylko, że dzieje Polski są spojone z dziejami powszechnemi zbyt luźno, zbyt formalnie, nie wyczuwa się ścisłego spoidła, wiążącego dzieje rozwoju narodów, na czym zyskałby uczeń, mając przed oczami ten obraz.

K. Kalkstein-Lewandowska.

Konrad Chmielewski. Obrazy ziem polskich. Warszawa 1908 r. Książka, przejrzana przez Sekcję Gieograficzną Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego.

„Dwa razy zrobił, kto w porę zrobił,“ a bodaj że zrobił trzy razy, kto zrobił i w porę i dobrze.

Książka budzi zainteresowanie zaraz na wstępie, bo oto niby drogowskaz mamy piękną scenę 16 z „Wesela“ Wyspiańskiego.

. . . .
. . . .

Poeta.

Po całym świecie,
Możesz szukać Polski, panno młoda,
i nigdzie jej nie najdziecie.

Panna młoda.

To może i szukać szkoda.

Poeta.

A jest jedna mała klatka,—
o niech tak Jagusia przyniknie
rękę pod pierś.

. . . .
. . . .
a to *Polska* właśnie.

I dalej w książce „wszystko się w poezji topi“ i autor wraz z Rachel zda się mówić

Chcę poetyczności
dla was i chcę ją rozdmuchać;...

i stara się o to usilnie. bo przecie „od czegoż jest literatura?“

Poza paru wyjątkami historycznemi i kilku dydaktycznemi spotykamy wiele opisów luźnych, wrażeń i nastrojów, z których najpiękniejsze i najliczniejsze sławią pas górski południowy. Tatry więc ukazują się z pod pędzla takich miłośników jak Witkiewicz, Tetmajer, Asnyk, Matlakowski, Nowicki. Pedkarpacie jędrnie i ściśle przedstawia Sujkowski.

Imiona twórców współczesnych, jak Żeromskiego, Konopnickiej, Reymonta, Niemojewskiego przeplatają się z odeszłemi do „cieni zasłużonych,“ Asnykiem, Długoszem, Wężykiem, Niemcewiczem, Dygasińskim i innymi. Jak nazwiska wskazują, nie gieografowie to, lecz znawcy swej ziemi, wyczuwający jej puls wewnętrzny. Nie wszystkie jednak prace przykuwają swą pięknością. Co najważniejsza, nie ze wszystkich zakątków ziem polskich dochodzą nas echa; od strony Ukrainy, Żmudzi świętej. Litwy—głucho,

Na zakończenie nmieszczony jest artykuł à vol d'oiseau zasłużonego gieografa E. Romera „o gieograficznej całości ziem polskich.“ O ile można sądzić z ostatnich odczytów autora, zmodyfikował on swój pogląd co do charakteru gieograficznego położenia ziem polskich, widocznie więc ułożył swą książkę przed ostatecznym wypowiedzeniem się.

Jakąkolwiek formę zewnętrzną przybierze nauka o ziemi ojczystej, praca Konrada Chmielewskiego pozostanie jako uzupełnienie żywego słowa lub podręcznika.

Marja Czaplicka.

H. Irving Hancock. Japoński system trenowania ciała dla kobiet. (Z angielskiego spolszczył W. Szukiewicz). Nakładem M. Arcta, str. 118, 32 rysunki, r. 1908.

Zaniedbanie gimnastyki u dziewcząt i kobiet naszych jest wprost karygodne; a zestawienie go z całym systemem, wytworzonym przez kulturę japońską i uprawianym powszechnie przez ten dzielny naród, przez obiedwie płci, niezależnie od ich wieku, stanowiska i warunków bytu, może chyba tylko skłonić nas, dzieci odwiecznej „przodowniczki kultury" Europy do... naśladowania zdobyczy samorodnych kraju wschodzącego słońca.

System gimnastyki, noszący miano „dżiu-dżi-tsu," polega na stopniowym rozwijaniu poszczególnych grup mięśni przez odpowiednie ćwiczenia zapaśnicze. Jedna z uczestniczek tych zapasów występuje w roli czynnej (napastującej), druga stawia opór natarciom, przyczym obiedwie winny się starać, aby ich siły prawie się równoważyły, pozwalając jedynie wykonać powolnie ćwiczenie, czyli,—aby napastniczka zużywała tylko nieco więcej sił, niż stawiająca opór. Role ich zmieniają się przytym kolejno. Ćwiczenia odbywają się bez wszelkich przyrządów. Na swobodę ruchów zwrócona jest baczna uwaga, a więc nietylko niema mowy o gorsetach, których zresztą nie znają japonki (wyjąwszy „postępowych" (!?) małpujących mieszkanki Europy), lecz cały kostjum gimnastyczny jest zupełnie luźny (trykoty).

Kierownicy gimnastyki zalecają stopniowe jej stosowanie, unikanie wysiłków i nie posuwają się naprzód, dopóki ćwiczenia poprzednie nie są wykonywane biegle. Zwrócenie uwagi na akt oddechowy, krążenie krwi, znużenie mięśni oraz zalecanie kąpieli wodnych po każdej lekcji zasługuje na podkreślenie.

Pod względem lekarskim możnaby postawić książeczce parę zarzutów, wprawdzie nie co do ćwiczeń, lecz co do poglądów. Sprowadziłyby się one jednak tylko do tego, że pisał ją nie lekarz, który nie powiedziałby pewno: „nawet w zimie kaszlu prawie nie słychać, pomimo faktu, że japończycy ogrzewają swe izby tylko małemi piecykami..." (str. 60). Takie usterki wynagradza w zupełności racjonalne przeprowadzenie systemu ćwiczeń, na co napewno byłby w stanie się zdobyć tylko wyjątkowy lekarz.

Rysunki odznaczają się starannością wykończenia i ułatwiają orjentowanie się w wykonywaniu ćwiczeń. Przekład jest jasny i poprawny. Wobec tego dziełko zasługuje na rozpowszechnienie pod godłem zrzucenia z dziewczęcia i kobiety cech „płci słabej.“

Dr. W. Miklaszewski.

R. Cieślewski. Gieometrja praktyczna z ćwiczeniami dla szkół początkowych i rzemieślniczych. Nakład Idzikowskiego. Warszawa 1909.

Dlaczego autor nazwał swoje dziełko gieometrją *praktyczną* i dlaczego przeznaczył ją dla szkół początkowych i rzemieślniczych, to pozostaje zagadką. Słuszniej byłoby nazwać tę książkę bardzo niepraktyczną i nie przeznaczać jej dla żadnych szkół.

Od gieometrji praktycznej należałoby wymagać, aby rozumowanie było w miarę możności zastąpione przez eksperyment t. j. aby prawdy gieometryczne były stwierdzane doświadczalnie; dalej, w gieometrji praktycznej konstrukcje winny być wykonywane praktycznie, przy pomocy linjału, kątówek, sznurka, a nie wyłącznie przy pomocy cyrkla i linjału; książka przeznaczona dla szkół elementarnych, winna odznaczać się szczególnie jasnym wykładem; wreszcie książka, która ma być używana w szkołach rzemieślniczych, powinna w szerokim zakresie uwzględniać zastosowania gieometrji w rzemiosłach. Nic z tego nie znajdujemy w książce omawianej. Jest to poprostu zbiór określeń i twierdzeń, wybrany z przeciętnego podręcznika szkolnego. Cała praktyczność książki zasadzać się ma na pominięciu dowodzeń. Jak dalece autor nie uwzględnia najprostszych wymagań praktyki, można wnosić stąd, że równoległą do danej prostej kreśli klasycznym sposobem, nawet nie wspominając o kreśleniu równoległej przy pomocy kątówki. O zastosowaniu gieometrji w rękodziełach niema ani wzmianki [1]). Ostatni rozdział, zatytułowany „zastosowania praktyczne,“ zawiera pobieżnie traktowane niektóre zadania z miernictwa, jest

[1]) Szkoda. że autor nie zna „Gieometrji praktycznej“ Wincentego Majewskiego, Warszawa, 1903; książka ta nie jest bez braków, ale pod względem materjału i traktowania przedmiotu może służyć za wzór

zresztą zbyt nikły, aby mógł zaważyć na plus książki; w rozdziale tym znajdujemy następujące kapitalne zdanie: „Aby zmierzyć za pomocą łańcucha mierniczego linję prostą, potrzebny jest gieometra i jego pomocnik“ (str. 86). Ćwiczenia, podane po każdym rozdziale, są przeważnie rachunkowemi; niekiedy dawane są ćwiczenia wprost niewykonalne, np. „Wykreślić (!) trzy płaszczyzny równoległo“ (str. 54), „Wykreślić ostrosłup prosty czworokątny etc.“ (str. 61) i in.

Książka omawiana należy do kategorji tych, po których przeczytaniu pytamy się: cui bono? czyli po polsku: po jakie licho została wydana?

M. Feldblum.

St. Łaganowski. Ziemia w opisach i obrazach. Wypisy gieograficzne cz. I. Gieografja ogólna z licznemi rycinami. Wydawnictwo Arcta, 1907. Cena rb. 1.

Związana z reorganizacją szkolnictwa powódź wydawnicza z ostatnich czasów osadza niestety najczęściej jałowe piaski, zrzadka tylko pozostawiając tu i owdzie po sobie żyzne namuliska, z których pracowita ręka otrzymać może pożądane plony.

Z obowiązku sprawozdawcy omawialiśmy nieraz na łamach „Nowych Torów“ wydawnictwa gieograficzne i z przykrością stwierdzać musieliśmy, że zwykle były to rzeczy liche, bałamutne lub zgoła szkodliwe. Z tym większym zadowoleniem zwracamy obecnie uwagę czytelnika na wskazaną w nagłówku książkę, mogącą ożywić i ubarwić wykład gieografji.

Na początku książki redaktor wypisów podaje nam obrazy krain strefy zimnej z ich ubogą lecz pełną swoistego czaru przyrodą (Na krańcach północy, Tundra, Zorza, Zorza północna, Mróz, Świat zwierzęcy), charakteryzuje trudną walkę o istnienie jej mieszkańców; nastrojowy urywek: „Mróz“ zasługuje na szczególniejszą uwagę. Strefa umiarkowaua, w której mieszkamy, jako najlepiej nam znana, najmniej została w wypisach uwzględniona; znajdujemy tu opis z Glogiera Puszczy Białowieskiej, owego szczątku pierwoborów. które pokrywały niegdyś Europę Środkową. Najcharakterystyczniejsze drzewa lasów naszych — dąb, sosna w pięknym i kompetentnym

opracowaniu E, Jankowskiego dopełniają obrazu. Przechodzimy z kolei do strefy gorącej (Klimat, Las brazylijski); w parnym, burzliwym klimacie rosną gęstwiny zwrotnikowe, przez które przedrzeć się można jedynie tylko przy pomocy wielkiego noża, lub też dopadszy tropu dzikiego zwierza; olbrzymie drzewa, pnącza, zioła pasożytne i napowietrzne, roje moskitów, żądłówek, krzyki ptaków, wycie małp — wszystko to, odmalowane barwnie i z temperamentem, wywiera na młodych słuchaczach, jak miałem możność stwierdzić w szkołach, silne wrażenie. Osobliwa przyroda krain stepowych i pustynnych z niezwykłemi warunkami życia mieszkańców znalazła rzetelny opis w artykułach: Step Orenburski, Kirgizi, Pustynia Turkiestanu Wschodniego, Wielbląd, Samum, Palma daktylowa. Szczególniej co do stepów polecenia godnym jest opis z książki Kobelta, najczęściej bowiem ludzie nawet wykształceni mają o stepie opaczne wyobrażenia.

Na malownicze a zarazem pouczające zobrazowanie przyrody górskiej złożyły się artykuły: „W Alpach, Lawiny, Wejście na górę Pepokatepetl i nastrojowy urywek Ruskina. Z wód lądowych w wypisach Łaganowskiego czytamy opisy Amazonki, Niagary, uchodzącego za największy wodospadu Yguassu w Ameryce Południowej oraz Morza Martwego. Najobszerniej bodaj omówiony został Ocean: Głębokość, Ruchy wody, Życie, Dzwon podwodny i skafandra, oraz Dary morza. Groźne zjawiska przyrody, (Trzęsienie ziemi w Lizbonie, Wybuchy wulkanów Wezuwjusza i Mont Pelé Geyzer) zamykają właściwe opisy fizyczno-gieograficzne, po czym następują artykuly, obrazujące działalność człowieka (Miasto—Olbrzym, Kopalnia węgla, Kanał Sueski, Tunel Symploński, Rośliny uprawne), wszystkie udatnie wybrane i zajmujące- Kończą książkę opisy podróży naukowych odkrywczych. (Odkrycie drogi morskiej do Indji, Odkrycie Ameryki, Pierwsza podróż naokoło ziemi, Odkrycie Australji, Badania krain polarnych, Saniami do bieguna, Wzlot balonem).

W książce „Ziemia w opisach i obrazach“ St. Łaganowskiego i ucząca się młodzież i nauczyciele gieografji znajdą materjał obfity, zajmujący, rzetelny pod względem naukowym, mogący uzupełnić i ożywić wykład gieografji.

W. Jezierski.

Dzieła pedagogiczne w językach obcych.

František Čada. Studium reči dětske. II Vyvoj dětske zásoby slovni Praga 1908.

Znany psycholog czeski, zajęty od lat paru badaniem mowy dziecka, daje tu drugą część pracy, o której mówiliśmy już raz w „Nowych Torach“ [1]). W książeczce tej zajmuje się mową dziecka ze względu na jej bogactwo; rozpoczyna więc od pierwszego krzyku niemowlęcia, zarysowuje następnie główne fazy rozwoju jego mowy, głównie zaś zajmuje się zawartością słowniczków dziecięcych zarówno pod względem ich treści, jak i kategorji gramatycznych. W całej pracy widać szerokie oczytanie autora, połączone z niemałym darem krytycznym; wnioski swe opiera na studjach kilkudziesięciu autorów różnej narodowości, nie wyłączając nawet rzeczy najnowszych np. wydana w tym roku praca p. Rzętkowskiej znalazła tu już uwzględnienie. Mniej liczne ale bardzo ciekawe są oryginalne spostrzeżenia autora, dotyczące dzieci czeskich. Czytelnikom, rozumiejącym po czesku a interesującym się przedmiotem, serdecznie polecamy tę pracę, jako jedną z najgruntowniejszych monografji w danym zakresie.

Prof. Dr. J. G. Hagmann. Grundlinien eines Reformplanes der Volkserziehung. St. Gallen 1908.

Sprawa gruntownej reformy szkolnej nigdzie może nie ma tylu zwolenników, co w kraju, który z wielu względów słusznie może się chlubić swoim szkolnictwem— w Szwajcarji. Jeżeli z jednej strony ci, których nie zadawala dzisiejsza szkoła średnia, zakładają coraz liczniej prywatne szkoły nowego typu ku korzyści niestety! małej garstki dzieci zamożnych, to z drugiej strony są ludzie, którzy dążą do przekształcenia szkoły u samych jej podstaw—do reformy szkoły elementarnej. Do tych ostatnich należy autor broszury, której tytuł wypisaliśmy wyżej. Wyraża on zdanie, że nie przebudowywać istniejącą szko-

[1]) Patrz Zeszyt I artykuł: Mowa dziecka.

łę elementarną należy, lecz wznosić gmach nowy na innych zupełnie podstawach. Zamiast dzisiejszej szkoły, której treść główną w pierwszych latach nauczania stanowi nauka czysto książkowa: czytanie, pisanie, rachunek, należy wytworzyć zakład, gdzieby dziecko rozwijało się zgodnie ze swoją naturą. Podstawą będzie tu *nauka o rzeczach*, niekoniecznie ujęta w systematyczne lekcje, lecz zdobywana przez bezpośrednie zetknięcie się dziecka z przyrodą, oraz *ćwiczenia*, zaspakajające wrodzony popęd do czynności, budzące do działania nietylko umysł, lecz rękę, oko, ucho, całe ciało ucznia, zarówno gry, zmuszające do ruchu na świeżym powietrzu, jak praca pod różnemi postaciami, wyzwalająca popęd twórczy dziecka. Czytanie i pisanie przychodzi później choćby w 10 roku, gdy ucho dostatecznie rozróżnia dźwięki, oko kształty, a ręka ma dość siły i zręczności, aby kreślić litery. Tekst do czytania musi być zajmujący i pełen myśli, a podany w formie artystycznej; tematy do ćwiczeń piśmiennych wprost z życia wzięte, każde dziecko prowadzi dziennik swych doświadczeń i obserwacji. Szkoła jest koedukacyjną, dzieci dzielą się nie na klasy, lecz na grupy, pracujące razem, karność utrzymują same; szkoła nie jest ludową, lecz ogólnie kształcącą dla wszystkich dzieci do lat 13-tu, później ustępuje miejsca innym szkołom specjalnym (nie zawodowym). Zreformowanie szkoły wymaga odpowiedniej reformy kształcenia nauczycieli, której tenże autor poświęcił przed paru laty osobną, również godną uwagi broszurę. (Zur Frage der Lehrerbildung. St. Gallen, 1905).

Erster Jahresbericht der freien Schulgemeinde Wickersdorf. Jena 1908.

Broszura ta mieści sprawozdanie z jednego z najmłodszych zakładów naukowych—„wolnej gminy szkolnej“ w Wickersdorfie w Saksonji, istniejącej od 1 września 1906. Jestto szkoła koedukacyjna, zbudowana w cichej wiosce górskiej, a dająca swym wychowańcom nietylko naukę w zakresie szkoły realnej, lecz możność harmonijnego rozwoju ciała i ducha. „Zadaniem naszym — mówi sprawozdawca — a więc zadaniem szkoły jest umożliwić dalszy postęp tego, co duch ludzki wytworzył dotąd; zatym kulturę osiągnąć, kulturę zachować i kulturę tworzyć.“ Dla tego celu pracują nauczyciele i nauczycielki

wspólnie z uczniami i uczennicami, tworząc małe społeczeństwo, w którym każdy przyczynia się do ogólnego dobra. Metody nauczania, pobudzające do myślenia, dużo ćwiczeń fizycznych, wycieczki, dalsze podróże uczniów, praca w polu, ogrodzie, warsztatach, wieczory literacko-artystyczne, przedstawienia teatralne i odczyty, wszystko do tego jednego celu dąży i wytwarza atmosferę, sprzyjającą rozwojowi dzielnych i szlachetnycb ludzi. Książeczka czyta się z przyjemnością i poddaje niejedną myśl, którąby i w innej szkole można wprowadzić w życie.

A. S.

KRONIKA.

Rada szkolna arcybiskupa Popiela.

Szkoły nasze przed paru tygodniami otrzymały nową władzę, której nieodwołalnie mają podlegać. Jak donosi *Kurjer Warszawski* z d. 4-go października, J. E. ks. arcybiskup Popiel ustanowił dla archidjecezji warszawskiej *stałą radę szkolną*, której celem będzie: czuwanie nad sprawami katechizacji w szkołach, wypracowanie programu wykładów religji dla szkół początkowych i średnich, dobieranie podręczników najodpowiedniejszych, względnie zajęcie się napisaniem nowych; perjodyczne zgromadzanie księży prefektów na *wspólne narady nad bieżącemi sprawami, wchodzącemi w zakres ich szkolnego działania;* obmyślenie sposobów samokształcenia księży prefektów (przez odczyty, referaty, dostarczanie książek odpowiednich i t. d.) składanie arcypasterzowi raportów z odbytych posiedzeń i przedstawienie wniosków, wysnutych z obserwacji nad nauczaniem religji i okazywanie dyrektorom zakładów szkolnych pomocy przy poszukiwaniu przez nich nauczycieli religji. Do składu tej rady powołał J. E. ks. arcybisku ks. prałata Władysława Szcześniaka w charakterze jej kierownika, a w charakterze członków: profesorów seminarjum, ks. Antoniego Cieplińskiego i Czesława Sokołowskiego, ks. prefektów: Jana Niedzielskiego, Józefa Jamiołkowskiego, Adama Pyzowskiego i Stanisława Zawadzkiego. Jak widzimy, mamy silną organizację klerykalną, która dąży do owładnięcia wewnętrznym życiem szkoły, wchodząc w takie atrybucje rad pedagogicznych, jak:

układanie programów i wybór podręczników. Rozumiemy, że nauczyciel religji, jako członek rady pedagogicznej, musi mieć głos rozstrzygający przy układaniu programu i wyborze podręcznika swego przedmiotu i zupełną swobodę działania, o ile tylko nie staje w poprzek zasadniczemu charakterowi szkoły, jako zakładu wychowawczego; ale skoro ten sam nauczyciel religji działać będzie nie jako pedagog i człowiek samodzielny, lecz jako posłuszny członek hierarchji, nie mogący uczyć inaczej tylko zgodnie z instrukcją, podaną z góry, wyniknie stąd takie rozdwojenie władzy, taka rozbieżność kierunków, taka sprzeczność celów między nauczycielami świeckimi i duchownymi, że słusznie obawiać się można obniżenia poziomu moralnego młodzieży, wychowywanej w tych warunkach, a że uczucia religijne nie podniosą się przez to, nie potrzeba już udowadniać.

Odwołanie okólnika.

Okólnik inspektora szkół m. Warszawy, który ogłosiliśmy w zeszycie poprzednim „Nowycb Torów“ został odwołany w następujących słowach: „Ze względu na mające nastąpić przedstawienie do zatwierdzenia list osób, które powołano do wykładów, mam zaszczyt wyjaśnić, że wskazówki, dotyczące nauczycieli i nauczycielek języka rosyjskiego, historji i gieografji, zamieszczone w § 5 i 6 rozporządzenia inspekcji szkół z d. 8-go sierpnia (st. st.) r. b. pod № 3556 obowiązują tylko te szkoły prywatne, które niewłaściwie nazywają się „prywatnemi szkołami początkowemi“ a według przedmiotów w nich wykładanych upodobnione są do klas niższych średnich zakładów naukowych i skutkiem tego nie mogą być zaliczone do prywatnych szkół początkowych.“ Pomimo niejasności tego odwołania bardzo jasno z niego widać, że rozporządzenie, usuwające nauczycieli Polaków od wykładu języka rosyjskiego, gieografji i historji, dotyczy wyłącznie szkół średnich, a nie początkowych.

Odczyty przyrodnicze dla młodzieży.

Młode a ruchliwe *Towarzystwo miłośników przyrody* postanowiło urządzić szereg pogadanek przyrodniczych dla młodzieży, Odczyty te odbywać się będą w każdą niedzielę o godz. 4-ej po poł. w wielkiej sali Filharmonji po cenach możliwie nizkich. Rozpoczęły się od 25-go października.

„Sztuka w życiu dziecka."

Wraz z całym reformatorskim prądem w pedagogice zawitała do nas z Zachodu i idea wychowania estetycznego. Wystawa obecna w Tow. Zach. Szt. Pięk., otwarta 3 października jest jej najrealniejszym wyrazem.

Wystawa zawiera właściwie dwa działy, różne co do pochodzenia. Pierwszy, zasadniczy — to zbiór pięknych książek, obrazów i innych przedmiotów światka dziecięcego, które, stojąc na wysokości wymagań estetycznych, wpływają na rozwój i kształcenie się młodocianego smaku.

Drugi skromniejszy ilościowo dział—to kopalnia wrażeń dla artystów, pedagogów i rodziców—oryginalne, dobrowolne rysunki dziecięce. Jako jedna z ważniejszych dróg do wniknięcia w duszę dziecka, sprawa rysunków dziecięcych poruszana była w „Nowych Torach" i w Tow. badań nad dziećmi, w którym istnieje również komisja, zajmująca się przygotowaniami do opracowania obszerniejszej monografji o rysunkach dziecka polskiego, w rodzaju prac, których nie brak w innych językach. Na obecnej wystawie Tow. Badań nad dziećmi umieściło również cząstkę swych zbiorów, obok innych prywatnych, lub pochodzących z konkursu, ogłoszonego przez Wieczory Rodzinne. Najobfitsze i najróżnorodniejsze są zbiory p. Anny Grudzińskiej i p. Rosenblumówny.

Gablotki te przykuwają wprost oczy, Co tu myśli różnych: śmiałych, naiwnych. fantastycznych i co za logika dziecinna swoista! Tu stoi z miotłą stara służąca—megera, łająca dzieci za śmiecenie, —tam wspaniałej po-

stawy jenerał, którego szlify pociągają zawsze i wszędzie spojrzenia chłopców. Jeszcze dalej słoneczny poranek na wsi, taki piękny, jakim być może tylko na drugi dzień po powrocie ze szkół na wakacje. I znowu witraże fantastyczne, w których przeplatają się słodkie skrzydła aniołów, widziane w oknach kościoła, ze strasznemi szponami czarownic, ogonami djabłów z baśni i ruchami dzikich zwierząt afrykańskich.

Patrząc na te drobne wysiłki twórcze, ma się przed oczyma pochylone plecki i jasne lub ciemne loki, zasypujące zaaferowaną i skupioną buźkę twórcy lub twórczyni. I widzi się ten uśmiech, towarzyszący odtwarzaniom sympatycznych postaci, ten

„uśmiech dziecka“... który „kiedy się już prześni
„cudne sny szczęścia i z marzeń się zbudzi,
„uśmiech dziecinny—to z anielskich pieśni
„echo zbłąkane między smutnych ludzi:
„to jakby gwiazdka upadła z błękitu,
„aby rozświecić duszy naszej wnętrze
„i wśród zniechęceń, zwątpień i przesytu
„rozniecić czucia wznioślejsze i świętsze.“

I sądzę, że chyba każdy najzimniejszy niespecjalista i mędrzec „z podwójnym szkiełkiem“ na oku, zatrzymując się przed temi malowankami i wycinankami, czuje, że

„przez usta dziecka do nas się uśmiecha
„własnego życia szczęśliwe zaranie,
„budzą się w sercu zapomniane echa,
„i święcim czasem własne zmartwychwstanie.“

A teraz słów parę o darze artystów dla dziatwy. Więc za pośrednictwem księgarni Centnerszwera i Sp., sprowadzono książki dla młodzieży: francuskie, angielskie, rosyjskie, niemieckie, szwedzkie, holenderskie, wreszcie stylowe, subtelne i wysoce harmonijne książki japońskie, Najliczniej reprezentowana jest literatura niemiecka i angielska, i ta ostatnia dała nam sporo rzeczy ładnych i nowych. Najmniej świeższych, żywszych uczuć spotykamy w wydawnictwach rosyjskich, natomiast nasze wydawnictwa nie stoją tak nizko, jak to zwykliśmy powtarzać —

niewiele tego, zważywszy, że wystawiono wszystko, co posiadamy najładniejszego. [1])

W górze na ścianach ciągną się fryzy i panneaux, jako pożądane ozdoby dziecinnych pokojów, widzimy więc szczerze dziecinne kompozycje Biay'a, Hassal'a, Müller'a, Rehm'a, Neuman'a i t. d.

Wreszcie we wszystkich trzech salach rozwieszono akwaforty i autolitografje, tak gustowne, że wybór byłby trudnym.

Mniej wspaniale przedstawiają się zabawki z wyjątkiem tych, które pochodzą z zakładów nałęczowskich.

Różne te zwierzątka i sceny są prawdopodobnie wzorami, łatwo dającemi się naśladować w dziecinnym slöjdzie, ale otóż stąd i z owąd słychać szczebiot bohaterów chwili: „co za brzydkie zabawki; jakie grube, jakie śmieszne, jak na żarty!“

Te same linje na papierze nie byłyby może tak potworne.

Jest i wzorowy pokój miejscowego pomysłu i wykonania. Pokój dziecinny o widnym szerokim oknie z kwiatkami. Łóżko, szafka, stolik, ławka, wszystko utrzymane w zakopiańskich prostych, a miejscami harmonijnie powiązanych linjach; względy praktyczne przemawiałyby przeciwko zbyt jasnej barwie, wielu rzeźbieniom i pokryciu podłogi wojłokiem.

Od rana do zmierzchu wystawa pełna jest dorosłych i małoletnich. Powinszować należałoby Towarzystwu tak szczęśliwego i w porę wykonanego pomysłu.

Marja Czaplicka.

---

[1]) Zgadzając się w zupełności z autorką w jej zdaniu o wystawie, tu jednak musimy zaznaczyć, że istnieją pewne luki w dziale wydawnictw, właśnie słowiańskich; czeskich niema wcale, rosyjskich jest śmiesznie mało, wśród polskich też nie znaleźliśmy niektórych np. wspaniale wydanych baśni Kasprowicza. (*Przy.p red.*).

Czytelnia dla młodzieży.

Towarzystwo czytelń m. Warszawy otworzyło świeżo „czytelnię dla młodzieży“ przy ulicy Wspólnej 12. Czytelnia ma na celu głównie popierać samokształcenie; zawiera około 2000 dzieł przeważnie naukowej treści.

Ogród szkolny w Lublinie.

Rada opiekuńcza szkoły handlowej w Lublinie postanowiła założyć przy szkole ogród botaniczny dla celów naukowych. Jak donosi korespondent Kurjera Warszawskiego otwarcie tego ogrodu nastąpiło w dniu 14-ym X. w obecności członków rady opiekuńczej, nauczycielstwa, uczniów i licznej publiczności, Założenie tego ogrodu ma znaczenie ogólniejsze: służyć on ma bowiem nietylko dla wspomnianej szkoły handlowej, lecz dla wszystkich polskich szkół średnich w Lublinie.

Szkoły prywatne warszawskie a uniwersytety austrjackie.

Jak wiadomo, dotychczas tylko matura ze szkoły Chrzanowskiego dawała prawo wstępu na uniwersytety austrjackie. Obecnie dowiadujemy się, że w dniu 20 X szkoła Górskiego otrzymała z ministerjum austrjackiego zawiadomienie, że wychowańcy jej również posiadają to prawo po wykazaniu stopnia z języka greckiego.

Kronika zagraniczna.

A) Z ziem polskich.

Wiec oświatowy w Rzeszowie.

Dnia 13-go września r. b. odbył się w Rzeszowie wiec, poświęcony sprawom oświaty, zwołany przez posłów ludowych: Bombę, Jachowicza i Jana Wasungą. Na wiecu tym wobec licznie zgromadzonego nauczycielstwa, oraz publiczności ze wszystkich warstw społecznych, wygłoszono następujące referaty:

1) Dwutypowe szkoły ludowe i dwutypowe seminarja nauczycielskie.

2) Język niemiecki w szkołach ludowych.

3) Sprawa budowy szkół. Nadużycia i wady w wykonywaniu dzisiejszej ustawy o funduszach na budowę szkół. Niewłaściwe użytkowanie pożyczki 10-miljonowej.

4) Postulaty zawodowe nauczycielstwa ludowego.

5) Program dalszej systematycznej pracy nad poprawą szkolnictwa ludowego.

Wszystkie te referaty wywołały żywą dyskusję i pobudziły do uchwał ciekawych i pełnych znaczenia. W pierwszym referacie p. Kornel Jaworski potępił stanowczo wsteczną ustawę o dwojakich seminarjach: dla nauczycieli wiejskich i miejskich, zdążających do zwężenia programu kształcenia nauczycieli początkowych: po referacie tym uchwalono.

1) Dwutypowe szkoły ludowe nie odpowiadają potrzebom społeczeństwa, gdyż zarówno lud wiejski jak miejski protestuje przeciw nim głośno i żąda od Sejmu wprowadzenia *jednolitej, ogólnie kształcącej szkoły elementarnej*.

2) Z uwagi na to, że nowa ustawa o dwutypowych seminarjach nauczycielskich musi być uważaną jako zapowiedź utrzymania dwutypowych szkół ludowych i zapewnienia im istnienia trwałego—wbrew interesom ludności; z uwagi dalej, iż Rada Szkolna krajowa opracowała już Statut organizacyjny wraz z planem nauki dla nowych seminarjów i przesłała go Ministerjum Oświaty do zatwierdzenia, a uczyniła to w największym sekrecie, nie poczuwając się do obowiązku podania go do wiadomości powszechnej, aby w ten sposób wywołać dyskusję

i dozwolić, by całe społeczeństwo mogło się wypowiedzieć w tak ważnej sprawie, obchodzącej kraj cały; z uwagi wreszcie, iż zatwierdzenie statutu tego i wprowadzenie go w życie uniemożliwi na długi szereg lat pragnienie zmian jakichkolwiek, Zgromadzenie uchwala:

a) Wezwać „Koło Polskie“, aby wstrzymało w Ministerjum Oświaty zatwierdzenie statutu:

b) żądać zwrócenia go Radzie Szkolnej krajowej, która statut ten winna poddać gruntownej i wyczerpującej dyskusji ankiety, specjalnie w tym celu zwołać się mającej, a złożonej z przedstawicieli wsi, miast, nauczycielstwa ludowego, seminarjów i towarzystw oświatowych;

c) Wiec uchwala wywrzeć stanowczy nacisk na „Koło Polskie,“ czyniąc je odpowiedzialnym wobec kraju za dopilnowanie tego, aby Statut organizacyjny dla nowych seminarjów nie został zatwierdzony pierwej, zanim społeczeństwo wypowie o nim swoje zapatrywanie.

Postanowiono wiece takie urządzać częściej w całej Galicji; jeden ma się odbyć niebawem we Lwowie, następny zaś w Krakowie.

Jubileusz gimnazjum im. Franciszka Józefa.

Dnia 10-go października święcono we Lwowie uroczyście 50-lecie gimnazjum im. Franciszka Józefa. Obchód ten był połączony ze zjazdem około 2000 byłych uczniów tej szkoły.

E) Z ziem obcych.

Międzynarodowy kongres oświaty w Paryżu.

W początkach października zasiadał w Paryżu międzynarodowy kongres oświatowy, urządzony staraniem francuskiej „Ligi nauczania.“ Program tego kongresu obejmował następujące punkty: 1) Stowarzyszenia wychowania i nauczania ludowego. 2) Uniwersytety dla wszystkich. 3) Odczyty, czytelnie i bibljoteki ludowe. 4) Wzajemna pomoc szkolna i pozaszkolna. 5) Wychowanie kobiety z punktu widzenia jej roli jako matki i gospodyni. 6) Wykształcenie zawodowe. 7) Międzynarodowa wymiana dzieci (dla łatwiejszego nauczania języka obcego niekiedy dzieci bywają wysyłane zagranicę i umieszczane w rodzinach lub szkołach). 8) Wymienne kolonje wakacyjne (Dzieci miejskie bywają wysyłane na wieś, a natomiast dzieci wiejskie korzystają z gościny mieszkańców miasta). 9) Ekskursje i wycieczki uaukowe nauczycieli i profesorów. Kongres był bardzo liczny; wzięły w nim udział przez swych delegatów rozmaite instytucje oświatowe i kulturalne: uniwersytety ludowe, bibljoteki ludowe,

szkolne, ruchome, czytelnie bezpłatne, towarzystwa odczytów z obrazami świetlnemi, towarzystwa wykształcenia zawodowego, towarzystwa antyalkoholiczne, kolonje szkolne, stowarzyszenia gimnastyczne i t. d. Polacy stanowili na zjeździe tym osobną sekcję i wzięli w nim udział czynny: p. Strzembosza powołano do prezydjum. Wśród referentów polskich przemawiali: p. Stanisław Kruszewski o Uniwersytecie dla wszystkich; p. Zofja Kruszewska o Stowarzyszeniu kursów dla analfabetów dorosłych; p. Ludwik Rajchman o Uniwersytecie ludowym im. A. Mickiewicza w Krakowie, p. Iza Zielińska o Uniwersytecie im. Worcela w Paryżu.

Kongres sztuki w szkole.

Założone przed rokiem w Paryżu „Towarzystwo narodowe sztuki w szkole", które działalność swą, skierowaną ku podniesieniu wychowania estetycznego, rozciąga na całą Francję wraz z kolonjami. posiadając już swe oddziały w 63 departamentach, a nadto w Algierze i Tunisie, urządziło w d. 6-go czerwca r. b. „Pierwszy narodowy kongres sztuki w szkole" w mieście Lille. W program kongresu wchodziły następujące kwestje: 1) Architektura i dekoracja zewnętrzna budynków szkolnych. 2) Stosunek sztuki w szkole do hygjeny. 3) Dekoracją wewnętrzna szkoły. 4) Ogrody szkolne. 5) Wykłady historji sztuki w liceach i kolegjach. 6) Wykłady historji sztuki w seminarjach nauczycielskich. 7) Kształcenie muzykalności u dzieci. 8) Nauka śpiewu w szkołach początkowych. 9) Wymawianie i deklamacja. 10) Sprawa sztuki w szkole i przyszłość sztuki w społeczeństwach demokratycznych. 11) Propaganda ogólna idei towarzystwa.

Towarzystwo gimnastyki rytmicznej.

Zwolennicy gimnastyki rytmicznej systemu Dalcroze'a postanowili już 3-go marca r. b. utworzyć osobne stowarzyszenie. Dnia 11-go sierpnia w Genewie miało miejsce pierwsze zebranie ogólne nowego towarzystwa, które ukonstytuowało się i oznaczyło swą stałą siedzibę w Bernie. Skład członków towarzystwa pod względem narodowościowym przedstawia się jak następuje: Szwajcarów 90, Niemców 22, Belgów 4, Francuzów 9, Holender 1, Polaków 2, razem 128 członków, wśród których przeważają kobiety. Na liście członków czytamy nazwiska ludzi, znanych na polu pedagogiki, nauki lub muzyki np. profesorów Claparede'a i Fleurnoy, wykładających psychologję na uniwersytecie genewskim, znanych między innemi z dzieł pedagogicznych niepośledniej wartości, co dowodzi, że nowa idea ma już zwolenników wśród ludzi poważnych, nie unoszących się tylko chwilowym zapałem dla nowości.

Akademja pedagogiczna na Kubie.

Sprawa kształcenia nauczycieli budzi dziś najżywsze zainteresowanie w całym świecie. Na wyspie Kubie w Hawannie założono t. zw. „Escuela de Pedagogia“ (szkoła pedagogiki) o kursie trzyletnim, gdzie są przyjmowani nauczyciele, mający już świadectwo i przynajmniej rok praktyki. Program obejmuje następujące przedmioty:

Rok I. Psychologja; historja Ameryki; historja literatury hiszpańskiej; rysunek; biologja.

Rok II. Metodyka; historja nowożytna (oprócz Ameryki); psychologja pedagogiczna; antropologja; historja pedagogiki; rysunek.

Rok III. Metodyka; filozofja moralna; historja nowożytna; hygjena szkolna; kosmologja.

Jak widzimy, wybór przedmiotów uczyniono dość dowolnie, ale myśl przewodnia ta sama, co na całej kuli ziemskiej — nauczycielom nie wystarczają dotychczasowe seminarja, konieczne są akademje.

Wesołe wieczory dla biednych dzieci.

W Londynie istnieje osobne towarzystwo, mające zresztą oddziały we wszystkich większych miastach angielskich, którego jedynym celem jest organizować zabawy dla uczniów szkół ludowych, dając możność dzieciom proletarjatu miejskiego spędzić przyjemnie choć jeden wieczór na tydzień. Program takiego wieczoru jest możliwie najprostszy; organizatorowie starają się głównie o pozostawienie zupełnej swobody małym gościom. 73 budynki szkolne są w godzinach poobiednich, odpowiednio przewietrzone i opalone, gotowe na przyjęcie dziatwy. Około 200 dzieci wkracza tam; wszystkie czysto umyte i uczesane (ten obowiązek włożono na matki) z uśmiechniętemi twarzyczkami. Naprzeciw nim wychodzą dobrowolne dozorczynie, najczęściej młode panienki z rodzin zamożnych, czasem jednak niedawne uczennice z tychże szkół, więc starsze koleżanki, które z pewną dumą biorą malców w opiekę. Wieczór zaczyna się od ogólnego marsza lub poloneza, później następuje swobodny wybór gry. „Kto chce iść do pokoju lalek?“ „Kto chce malować?“ „Kto chce słuchać bajek, budować, śpiewać, biegać? i t. p. Tworzą się grupy, które bawią się oddzielnie z przewodniczkami. Zabawa kończy się zwykle wspólnym tańcem lub śpiewem chóralnym, pozostawiając w umysłach uczestników bardzo miłe wspomnienie i działając na nich niewątpliwie umoralniająco, choć nikt im tam morałów nie prawi. Obecnie 12000 dzieci londyńskich bierze udział w takich zabawach, a nauczyciele nadzwyczaj są z tego zadowoleni.

Badanie słuchu uczniów.

Każdy z nauczycieli wie dobrze, jaką przeszkodę dla prawidłowego prowadzenia nauki stanowią wady słuchu uczniów. A przecież, nie mówiąc już o zupełnej głuchocie, słuch przytępiony i różne choroby uszu należą do nader częstych śród uczącej się młodzieży. Według badań lekarskich, przedsiębranych w różnych miastach, dzieci z wadliwym słuchem znaleziono: w Stutgarcie 32%, w Monachjum 26%, w Zurychu tylko 10%, ale w Lucernie 40%. Ostatnio sprawą tą zajęło się Towarzystwo otologiczne w Hamburgu i powzięło następujące uchwały:

I. Dzieci, wstępujące do szkoły, powinny być naprzód zbadane przez nauczyciela co do bystrości słuchu. Dzieci ze słuchem wadliwym powinny być następnie przedstawione lekarzowi-specjaliście, który określi stopień choroby i zdecyduje, czy dziecko może pozostać w klasie, czy też poprzednio powinno przebyć odpowiednią kurację.

II. Dziecko z przytępionym słuchem winno siedzieć w bliskości katedry, ucho zdrowsze t. j. to, na które słyszy lepiej, ma być zwrócone w stronę nauczyciela.

III. Nauczyciel za każdym razem sprawdzi, czy dziecko rozumie to, co się wykłada.

IV. Przy dyktandzie i rachunku pamięciowym błędy, pochodzące z niedosłyszenia, nie będą liczone.

V. Rodzice i koledzy ucznia będą proszeni, aby mówili do niego wyraźnie i zachęcali go do pracy.

VI. Obok ucznia głuchego lub ze słuchem przytępionym siedzieć winien kolega zdolny i inteligentny, któryby mu w razie potrzeby dopomógł.

VII. Jeśli wada słuchu uniemożliwia chodzenie do szkoły, dziecko winno się uczyć prywatnie.

VIII. W razie słuchu tak przytępionego, że głos nauczyciela jest słyszany dopiero w odległości pół metra, należy oddzielić uczniów, dotkniętych głuchotą, i utworzyć z nich oddział osobny, złożony co najwyżej z 10—15 dzieci.

IX. Wreszcie jeżeli głuchota czyni niemożliwym wszelkie nauczanie zarówno szkolne, jak domowe, należy dziecko umieścić w zakładzie specjalnym dla głuchoniemych.

Sprawy związków i stowarzyszeń.

Polski związek nauczycielski.

Zarząd Główny w ciągu września odbył tylko jedno posiedzenie. Oprócz spraw administracyjnych, Zarząd zorganizował Komisję sądową, złożoną z pp. Wóycickiego, Drogoszewskiego. Okulicza i Łaganowskiego, i skierował do niej nierozstrzygnięte dotąd nieporozumienia.

Sekcja języka polskiego odbyła dwa posiedzenia. Na pierwszym p. Świecimski przedstawił zeszyt do ćwiczeń gramatycznych; na drugim rozłożono plan pracy na rok bieżący, postanowiono zająć się sprawą ujednostajnienia pisowni, podzielono zebrania na dwa rodzaje: dyskusyjne, na których będą poruszane pewne sprawy aktualne, i odczytowe, na których będą wygłoszone referaty.

Sekcja pedagogiczna odbyła dwa posiedzenia. Pierwsze wypełnił referat p. Szycówny o szkołach szwajcarskich i ich programach. Na drugim prowadzono dyskusję nad programem kongresu pedagogicznego, mającego się odbyć we Lwowie z powodu jubileuszu Rady szkolnej galicyjskiej. Uwagi nad poszczególnemi punktami postanowiono posłać Komitetowi Kongresu. Inne sekcje sprawozdań nie nadesłały.

Do bibljoteki Polskiego Związku Nauczycielskiego przybyły następujące książki, nadesłane do redakcji „Nowych Torów.“

Ilnicka. Skarbczyk Polski. Wyd. Fiszera.

Pawłowski M. Praktyczne wzorki rysunkowe. 2 części. Wyd. Fiszera.

— Wiek XIX. Sto lat myśli polskiej, tom IV pod red. Chlebowskiego, Chrzanowskiego, Gallego it.d. Wyd. Gebethnera.

Kuczyńska A. Jak się bronią i chronią rośliny. Wyd. Arcta.

Sadowska M. Krótkie prawidła pisowni polskiej. Wyd. Fiszera.

Warnkówna J. i Jahołkowska Z. W ogródku dziecięcym. C. I. Wyd. III. Gebethner.

Książki dla Wszystkich.

(Wydawnictwa Arcta).

Kwiatkowski Rem. Literatura indyjska.

— Literatura japońska.

— Literatura chińska.

Junosza Kl. Oryginał z Piskorzewa.

— Szkice z natury.

Dr. J. Boas. Djeta i wskazówki dla chorych na kiszki.

Dr. K. Łazarowicz. Co to jest cholera i jak ją zwalczać?

Dr. J. Zawadzki. Jak mieszkać powinniśmy?

Dr. Tchórznicki. Przewodnik dla służby zdrowia podczas cholery.

Lange A. Sintaisi-Sho—poeci nowo-japońscy.

Niemcewicz. Powrót posła.

Goszczyński Sew. Król zamczyska.
Antoszka. Czechy i naród czeski.
Wróblewski Kaz. Granice pomiędzy światem roślinnym a zwierzęcym.
Wysznacki i Radwański. Zbiór zadań gieometr. konstruk.

Bibljoteka uniwersytetów ludowych.

(Wydawnictwa Gebethnera).

Prus B. Cienie. Z legend dawnego Egiptu. W górach.
Sieroszewski W. W ofierze bogom.
— Bokser.
Czerneda M. Niepłakany.
— Kancelista.
Chodźko Ign. Domek mojego dziadka. Śmierć mojego dziadka.
— Samowar.
— Boruny.
Syrokomla Wł. Urodzony Jan Dęboróg.
— Janko Cmentarnik.
— Tręzlowe—Spowiedź pana Korsaka.
— Kęs chleba.
— Wybór poezji.
— Ułas.
— Wielki czwartek.

Odpowiedzi redakcji.

P. H. G. Odpowiedź na list sz. Pani mamy gotową, lecz z powodu obszerności nie możemy jej drukować w piśmie. Prosimy o zakomunikowanie nam swego adresu, a prześlemy pocztą.

Z powodu czasowego opieczętowania Drukarni Naukowej przez władzę, № bieżący wychodzi z opóźnieniem.

Redaktor i Wydawca: *Jan Michalski.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.

Prace metodyczne w zakresie wykształcenia średniego,

zebrane staraniem

WACŁAWA JEZIERSKIEGO.

Plan wydawnictwa:

1. Logika.
2. Nauki matematyczne: (w opracowaniu D-ra M. Feldbluma, J. Grabowskiego, J. Polikiera, inż. Straszewicza, T. Świętochowskiego i innych).
   a) Arytmetyka i gieografja konkretna.
   b) Algiebra.
   c) Gieometrja.
   d) Trygonometrja.
   e) Lucjan Zarzecki. Metodyka arytmetyki początkowej (rys. historyczny).
3. Przyrodoznawstwo.
   a) K. Czerwiński. Zarys metodyki przyrodoznawstwa (w druku).
   b) B. Dyakowski. Przyrodoznawstwo elementarne.
   c) D-r J. Trzebiński. Botanika (w druku).
   d) K. Czerwiński. Zoologja.
   e) W. Jezierski. Anatomja i fizjologja człowieka.
   f) K. Czerwiński. Biologja ogólna.
   g) St. Kalinowski. Fizyka propedeutyczna i systematyczna.
   i) Inż. S. Kontkiewicz. Mineralogja i gieologja, oraz wycieczki gieologiczne po kraju.
   j) Kosmografja.
   k) K. Czerwiński. Rysunek w nauczaniu zoologji.
4. Psychologja.

5. W. Nałkowski. Zarys metodyki gieografji (opuścił prasę).
6. M. Dubrowski i J. Jakubowski. Historja.
7. L. Krzywicki. Ekonomja społeczna.
8. J. Lange. Prawoznawstwo.
9. Nauczanie literatury (w opracowaniu prof. D-ra A. Brücknera, Br. Chlebowskiego, Ignacego Chrzanowskiego i innych).
10. Nauczanie języków:
    a) Nauczanie języka polskiego.
    b) Prof. D-r Tadeusz Zieliński. Nauczanie języków klasycznych.
    c) J. Cwietkowski i L. Kozakowski. Nauczanie języka rosyjskiego.
    d) T. Benni. Nauczanie języka niemieckiego, francuskiego i angielskiego.
11. Ant. Gawiński. Dziecko w obliczu piękna.
12. Sztuki plastyczne (rysunek, malarstwo, modelowanie).
13. Ant. Gawiński. Historja sztuki.
14. H. Opieński. Muzyka.
15. I. Moszczeńska. Etyka.
16. Wychowanie fizyczne.
    a) Zasady naukowe wychowania fizycznego.
    b) Nauka sprawności fizycznej.
    c) Nauka gimnastyki, zabaw ruchowych i sportów.

Nadto opracowane będą i wydane:

17. Projekt ustawy szkoły średniej.
18. Projekt szkoły średniej.

Nazwiska osób, mających opracowywać działy, przy których autorów nie wymieniono, zostaną ogłoszone później.

Zastrzega się możliwość zmian i uzupełnień. Poszczególne opracowania ukazywać się będą w miarę przygotowania przez autorów pod właściwemi numerami (i literami), oraz pod ogólnym tytułem wydawnictwa.